PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 19 1 GRUDNIA 1933 ROK XII

ROLA PODAŃ I BAŚNI HISTORYCZNYCH W ŻYCIU DZIECKA.

Często zwracano uwagę na różnice między dzieckiem a człowiekiem dorosłym. Znamienną stroną w życiu dziecka jest np. jego skłonność do zabaw i bajek. Istnieje pewne podobieństwo między zabawami a bajkami; różnica polega na tem, że zabawa uwzględnia głównie stronę motoryczną, bajka zaś jest czysto umysłową zabawą.

Jeśli chodzi o zamiłowanie do opowiadań i lektury, to za Charlottą Bühler rozróżniamy w życiu dziecka trzy okresy: *Struwelpeteralter*, *Märchenalter*, *Robinsonalter*. W pierwszym okresie zainteresowania dzieci są zwrócone na zjawiska z życia codziennego, na rozmaite opowiadania o Jasiach-brudasach, które mają podkład realistyczny. Drugi okres, który sięga od czwartego do ósmego roku życia, jest już zwrotem w dziedzinę fantazji. Później zainteresowanie do bajek zostaje już wyparte przez realizm.

Stwierdzono, że bajki u ludów prymitywnych są prawie podobne. Swiadczy to o pewnym paraleliźmie rozwojowym narodów. Jeśli przyjmiemy zasadę biogenetyczną angielskiego psychologa Hutchinsona, według której między rozwojem zainteresowań dzieci a rozwojem rasy ludzkiej istnieje pewien związek, to ciekawe byłoby porównać zainteresowania dzieci do bajek, ich własną twórczość pod tym względem, ze skarbcem bajek ludowych, które tradycja przekazuje z pokolenia na pokolenie.

Osobne miejsce w tym skarbcu zajmują baśnie, legendy i podania historyczne. Czy mamy te baśnie przekazywać dzieciom, czy też, uznając tylko stwierdzoną prawdę historyczną, pominąć je milczeniem? Historyk rosyjski Kluczewskij upatruje praktyczny pożytek historji w tem, że stanowi ona jakgdyby inwentarz kulturalnego bogactwa narodu. Jeśli więc nauczanie historji w szkole powszechnej pojmiemy jako wprowadzenie dzieci w kulturę naszego narodu, to musimy dojść do wniosku, że zupełna negacja baśni historycznej może nie jest wskazana, gdyż i one są dokumentem kulturalnym zmierzchłych czasów, na którym oprzeć się miał dalszy rozwój kulturalny narodu.

Utarło się powiedzenie, że każda bajka zawiera pewną prawdę, zwykle jakiś sens moralny. I baśni historyczne ją za-

wierają; jest to jakiś morał, ale i coś więcej, co pozwala nam sądzić o warunkach rozwoju historycznego narodu.

Zestawmy więc porównawczo bajkę i baśń historyczną i poddajmy je analizie! Zainteresowanie do nich we wspomnianym okresie od lat 4 do 8 jest ogromne, jest ono wprost potrzebą dziecka. Było tak i w dawnych czasach, bo na podstawie źródeł klasycznych wiemy, że i matki greckie i rzymskie opowiadały swym dzieciom bajki i podania.

Bajki są dalekie od rzeczywistości, ich akcja odgrywa się w krainie fantazji, odbywa się kiedyś i gdzieś. Chociaż nie są ograniczone przestrzenią ni czasem, to jednak stwierdzono, że dzieci lokalizują ich treść do pewnego znanego środowiska: lasu, bagna, kniei itp. Podobnie jest i z podaniami historycznemi, bo i one miały miejsce „bardzo dawno“, „gdy ziemia nasza pokryta była gęstemi lasami“. Podanie historyczne jest jednak już pewnym kompromisem w kierunku realizmu. Są one umiejscowione; ich akcja odbywa się bądźto w Gnieźnie, Kruszwicy, nad Lednicą, bądź też w Krakowie, Wieliczce, Nowym Sączu. Czas jest niewiadomy, obowiązuje jednak pewna chronologja w kolejności opowiadania, bo zaczynamy zawsze od Lecha. Dziecko wierzy w bajki i baśnie. Dla niego istnieją krasnoludki, wilkołaki, czarownice, podobnie jak istnieją Krakus i smok, Popiel i myszy.

Ilość osób w bajce jest ograniczona. Osoby zachowują się dziecinnie, dlatego przyciągają zainteresowanie dzieci. Są to często młodzi ludzie w okresie zawierania małżeństw. Chodzi tu najczęściej o natury proste, nieskomplikowane, ujęte jako typy, wykazujące zwykle jakąś jedną stronę charakteru ujemną lub dodatnią, przejaskrawioną do przesady. Osoby ukazują się zwykle nagle jak *deus ex machina*, a wszystko jest owiane pierwiastkiem cudowności i morałem: bezpośrednio po zbrodni następuje kara.

Podobnie jest w baśniach historycznych. I tu mało osób występuje. Są wprawdzie sceny masowe, jak w podaniu o Wandzie, ale i tu tylko dwie osoby grają pewną rolę: Wanda i Rytygier. Reszta osób usuwa się w cień, jest niejako tłem i dekoracją baśni. Instynkt, zmierzający do założenia gniazda rodzinnego również i w baśniach jest zaznaczony. Lech, Czech i Rus, protoplaści trzech plemion słowiańskich, to początkowo ojcowie rodzin. Spotykamy takie pary, jak Popiel — Ryksa, Piast — Rzepicha, Mieszko i jego siedm żon pogańskich, które porzuca dla Dąbrówki. Najsilniej zaakcentowano to w podaniu o Wandzie, które przedstawia tragiczny konflikt dwóch natur odmiennych. W podaniu tem jest też morał bardzo przejrzysty, który w latach niewoli stał się przykazaniem narodowem:

Wanda leży w polskiej ziemi, co nie chciała Niemca,
Lepiej zawsze mieć swojego, niżli cudzoziemca.

Bohaterzy podań to również typy: Lech — twórca, budowniczy; Krakus — opiekun swojego narodu; Wanda — czysta dziewica, strzegąca godności swego narodu; Popiel — wcielenie zbrodni; Piast — skrzętny gospodarz itd.

Pierwiastek cudowności jest w podaniach silny: Krakus walczy ze smokiem; z ciał potopionych stryjów lęgną się myszy, by dokonać wyroku zemsty za otrucie niewinnych ofiar; Piast ma niewyczerpane zapasy, aniołowie zjawiają się u niego nagle.

Środowisko jest w bajkach tylko lekko zaznaczone, niema długich opisów miejsca, wystarczą proste kontury. I w baśniach historycznych mało się dowiadujemy o otoczeniu. Abstrahując od formy artystycznej, którą nadała podaniom literatura piękna, czy to w dramatach Słowackiego i Norwida, czy w *Starej baśni* Kraszewskiego, w podaniach, przekazanych przez tradycję, wystarczy, że jest Krakus na swoim zamku i Smocza Jama, Mysza Wieża i jezioro Gopło, dziki las i pustelnik-asceta, żywiący się korzonkami. Znamienne zarówno w bajkach jak i w podaniach są kontrasty, np. Piast od pługa wstępuje wprost na tron.

Treścią bajek i podań jest najczęściej jakaś sensacja, która daleko przekracza ramy codzienności, liczne są perypetje. Porównując treść bajek i podań, zauważymy jednak pewne różnice, które pozwalają nam sądzić, że podania są już wyższym szczeblem w rozwoju kulturalnym ich bezimiennych autorów. Bajki mają charakter optymistyczny, jest zawsze *happy end*, najczęściej zaślubienie jakiejś królewny, bogata uczta itp. Są wprawdzie i wypadki śmierci, ale śmierć spotyka tylko ludzi złych, jest karą za zbrodnię. Nie smucimy się tą śmiercią, przeciwnie sprawia nam ulgę, bo dzięki niej polepszają się losy bohatera, sprawia to słuchaczowi nawet radość, radość, którą Niemcy określają trafnie jako *Schadenfreude*. Podania historyczne niezawsze kroczą po tej linji. Przebija w nich czasami pewien tragizm, jak to zauważymy w podaniu o Wandzie. W podaniach prześwieca też już idea, której brak bajkom: idea obrony kraju, idea rządów sprawiedliwych.

W technice opowiadania jest jednak podanie jeszcze bardzo zbliżone do bajki. Mamy wydarzenia jednostkowe, które są kolejno nanizane w pewien wątek. Umotywowanie akcji jest również bardzo proste. Mamy wielką dowolność. O ile jakaś osoba razi i nie jest już potrzebna, to się ją bez ceremonji usuwa. Mieszko np., żeniąc się z Dąbrówką, porzuca swe żony pogańskie i już zupełnie nie troszczymy się o los tychże.

Psychoanalitycy wykazali, że istnieje wielkie podobieństwo między bajką i baśnią a snem i marzeniem na jawie. Metodą psychoanalityczną podjęli badania nad baśniami i mitami narodów.

Faktem jest, że dziecko często marzy. Dla dziecka jest marzenie ucieczką od rzeczywistości do przyjemności. O ile dziecko w pewnym wieku ma wielkie upodobanie w baśniach, to można to również tłumaczyć ucieczką od rzeczywistości. Baśń jest dla dziecka narkotykiem, który pozwala mu odwracać się od rzeczywistości, niezawsze przyjemnej i pozbawionej zmartwień i kłopotów. Ze ta ucieczka ze świata realnego naprawdę istnieje, przekonują nas dzieci inteligentne, które same tworzą sobie bajki. Wspominają o tem również pisarze w swych autobiografjach i powieściach*).

Baśni historycznych słuchają dzieci z tak wielką przyjemnością, bo pozwalają one utożsamić się im z bohaterami. Treść ich jest tak nieskomplikowana, jak dziecięce marzenia na jawie. Jest to świat o bardzo szczupłym zakresie doświadczeń życiowych, a więc świat, zbliżony do dziecka. Jest to świat wywyższenia ludzi biednych i małych. A przecież i dziecko w porównaniu z człowiekiem dorosłym czuje na każdym kroku swe upośledzenie fizyczne, czuje, że jest skazane na pomoc starszych. W marzeniach swych ucieka od tego stanu rzeczy, snuje rojenia o wielkich czynach. A pod tym względem i podanie historyczne dostarcza mu pokarmu, trafiającego do najskrytszych zakamarków jego duszy. Dlatego też bohaterami dziecka 7-letniego są skromny Piast, co aniołów gościł pod swą strzechą i został księciem narodu; uboga wdowa, co rzuciła grosz na szalę i przeważyła zwłoki św. Wojciecha i tą ofiarą zwróciła na siebie uwagę możnych panów. Dziecko przejmuje się głęboko temi podaniami, wciela się poprostu w ich bohaterów i w ich roli spełniają się najgłębsze niespełnione jego pragnienia. Jeśli zaś przyjmiemy, że dziecko w swym rozwoju powtarza rozwój ludzkości, to zrozumiemy, dlaczego w średniowieczu tak wielkiem zainteresowaniem cieszyły się podobne podania. Wejrzyjmy np. do kroniki Kadłubka, a zobaczymy, ile miejsca poświęca baśniom i legendom historycznym. Stan podobny zauważymy nietylko zresztą w naszej kulturze. Sięgnijmy do kultury klasycznej! Historja Rzymu sprowadza się do dwóch nagich chłopiąt, wyłowionych z Tybru przez pasterza.

Stwierdziliśmy, że istnieje wielkie podobieństwo między bajką a baśnią i że w pewnym okresie zainteresowanie w tym kierunku jest bardzo wielkie. Czy nauczyciel w szkole winien to zainteresowanie podsycać, czy też przytłumiać je? Powiedziałem powyżej, że baśń jest dla dziecka narkotykiem, który pozwala mu odwracać się od rzeczywistości. Wszelki narkotyk jest jednak trujący i szkodliwy dla organizmu. Może więc i ta ucieczka od rzeczywistości jest szkodliwa?

Z punktu widzenia historycznego nie należy dzieciom dawać baśni, bo historja to nie zbiór baśni i podań, ale nauka, głosząca

*) Porównaj Zegadłowicza: *Z pod młyńskich kamieni.*

prawdę. Badanie owych baśni może być ciekawe dla historyka i filologa, gdyż pozwolą mu wysnuć wnioski o dziejach narodu w okresie przedhistorycznym. Przyznać jednak musimy, że podejście do podań z tej strony nie odpowiada zainteresowaniom dziecięcym i rozbiłoby czar, jakim są owiane dla umysłu dziecka. Nauka historji w szkole niema być dla dziecka pomocą w oderwaniu się od rzeczywistości, ale przeciwnie, ma je właśnie sprowadzić do rzeczywistości. Nie będzie więc miejsca w nauce historji dla baśni. Ale nauka historji rozpoczyna się dopiero w 9 roku życia dziecka, właśnie wtedy, kiedy w zainteresowaniach dzieci następuje pewien przełom — odwrócenie się od fantazji do realizmu życiowego. Nie wtedy więc może być mowa o podawaniu baśni, mogłoby to mieć miejsce w okresie wcześniejszym, a więc w pierwszym i drugim roku nauki szkolnej. Baśnie mogłyby być znakomitem przejściem od samych bajek do zainteresowań realnych, a tem samem i do zainteresowań historycznych ze względu na swój charakter kompromisowy, o którym na początku wspomniałem. Czy tak postąpimy?

Znajomość psychologji dziecka przemawiałaby za tem. Nie można odwrócić porządku rzeczy. Trzeba naukę szkolną dostosować do psychiki dziecka. Każdy okres w życiu dziecka ma swoją własną wartość, swój „własny styl“ jak mówi Hessen, który powinien również znaleźć swe uznanie w organizacji nauczania szkolnego. Nie skąpmy więc dziecku w tym okresie (bühlerowski *Märchenalter*) podań historycznych. Baśnie te byłyby szkodliwe wtedy, gdyby i w późniejszym wieku zainteresowanie do nich i wiara w równym stopniu trwały. Z praktyki jednak wiemy, że opowiadania, które zaciekawiają dzieci 7-letnie, nudzą dzieci 13-letnie. Zanik zmysłu realnego u dziecka normalnego jest nie do pomyślenia; świadczy on o upośledzeniu umysłowem.

Stwierdzono natomiast, że baśnie, które powyżej nazwałem zabawką umysłową, są również środkiem kształcącym. O ile dzieci ze sfer inteligencji są umysłowo lepiej rozwinięte i mają większy zasób wyrażeniowy, to nietylko wskutek wpływów dziedzicznych ale i dlatego, że matki tym dzieciom dużo opowiadają. Psychologja stwierdziła, że zabawa jest ćwiczeniem przygotowawczem do przyszłego życia (Groos). Jeśli baśniom przypiszemy rolę zabawy umysłowej, to na tej samej podstawie przyznać musimy, że ćwiczą zarazem umysł dziecka do przyszłej działalności życiowej. Wyzwalają się w nich uczucia przyjemne, które zapewniają pewną i mocną postawę życiową, prześwieca w nich też myśl o przynależności narodowej, o przyszłej pracy obywatelskiej dla narodu i państwa, a ożywiając stronę uczuciową dziecka, wpływają tem samem dodatnio na wolę.

Warszawa. Ludwik Bandura.

ŚWIAT POWOJENNY I POLSKA
W ZOBRAZOWANIU ROMANA DMOWSKIEGO.*)

W przedmowie do pierwszego wydania tego zbioru artykułów autor zawiadamia czytelnika, że artykuły ułożył w tem książkowem wydaniu nie według porządku chronologicznego, ale według ich związku logicznego, o ile można było to uczynić. Publicystyczny charakter tej książki sprawia, że czyta się ją łatwo, aczkolwiek treść jej dotyczy najgłębszych i najbardziej złożonych zjawisk, spraw i zagadnień; ale ta publicystyczność sprawiła zarazem i to, że zapatrywania i twierdzenia autora, chociaż wynikły z bystrych obserwacyj i doświadczeń wybitnego polityka, nie zostały poparte odpowiedniemi dowodami i przeto snadnie mogą nasuwać różne wątpliwości. A że od chwili napisania tych artykułów upłynął już pewien okres czasu, który wprowadził w stosunkach politycznych, zewnętrznych i wewnętrznych, zwłaszcza w Niemczech, bardzo ważne zmiany, więc czytelnik musi sobie dopełnić i poprawić ten niezupełny i niecałkiem już prawdziwy obraz politycznych, gospodarczych, narodowych i społecznych stosunków, jaki naszkicował w swoich artykułach autor.

Całość podzielił autor na dwie części:

pierwsza, zatytułowana „Gospodarstwo", obejmuje następujące rozdziały: Po kataklizmie, Nowe czasy i nowe zagadnienia, Niebezpieczeństwo gospodarcze i kryzys;

druga część pt. „Polityka" zawiera takie rozdziały: Przeciw wojnie, Rosja, Kwestja ukraińska, Niemcy a Polska, Kwestja żydowska. Na końcu podaje autor „Ogólny rzut oka".

Otóż przez bardziej ścisłe i jednorakie zgrupowanie poszczególnych artykułów (jest ich 56), z których jedne odnoszą się do ogólnych stosunków przed- i powojennych, inne zaś dotyczą poszczególnych krajów, państw i narodów, otrzymujemy następujący skupiony obraz tych zdarzeń, sytuacyj i dążeń, jakie autor uznał za najważniejsze, najbardziej doniosłe i znamienne bądź gdzieindziej, bądź u nas:

I. Obraz ogólny, znamienny głównie dla krajów północno-zachodniej Europy i Stanów Zjednoczonych A. P.: Rozwój techniki wyprzedził niepomiernie umysłowy i moralny postęp ludzkości, wskutek czego umysły spłytczały („im maszyna mądrzejsza, tem człowiek głupszy"), a obyczaje się zepsuły i skaziły materjalizmem i wygodnictwem, pożądaniem komfortu i zmysłowego używania życia bez trudów i wysiłków. Ten hedonizm życiowy

*) Roman Dmowski: *Świat powojenny i Polska*, wydanie trzecie. Warszawa 1932. Nakładem spółki wydawniczej warszawskiej M. Niklewicz, J. Załuski i s-ka. Str. XV + 373. Cena w brosz. zł 10,—, w opr. zł 13,—.

przy niskim poziomie umysłowym i moralnym, spowodowanym także przez wychowanie niereligijne ze strony niereligijnych rodziców, objawił się szczególnie w rozkładzie stosunków płciowych (wzrost prostytucji, wypadków wielożeństwa, rozwodów, wolnej miłości, dzikich małżeństw, gwałtów seksualnych, zabójstw i samobójstw), w osłabieniu uczciwości (wzrost defraudacyj, sprzeniewierzeń, oszustw, kradzieży wymyślnych, zuchwałych, wyrafinowanych, a nawet wykwintnych), oraz w zaniku poczucia obowiązku i odpowiedzialności (unikanie macierzyństwa i trudów rodzicielskich, łapanie wygodnych a najbardziej zyskownych stanowisk itp.). Anarchiczne rozbujanie przemysłu, regulowanego tylko przez popyt i podaż, obliczaną na kraje mniej lub wcale nie przemysłowe, spowodowało najpierw ogromny wzrost bogactw i ogólnego dobrobytu, a następnie kryzysowe bankructwa i masowe bezrobocie, gdy europejskie i pozaeuropejskie kraje, które stanowiły bardzo korzystne rynki eksportu i pozwalały zalewać się masowo wytwarzaną, zwłaszcza przez Niemcy, fabryczną tandetą, zamknęły się dla obcego eksportu i same zaczęły wytwarzać swój przemysł, przyswoiwszy sobie najlepsze metody i środki techniczne dzięki rozpowszechnieniu się europejskiej wiedzy i organizacji pracy gospodarczej.

Stało się to wskutek ogromnego zbliżenia wszystkich krajów i wszystkich części świata, przez szalenie szybki rozwój komunikacji na całej kuli ziemskiej i szybkie zaludnianie obszarów dotychczas pustych, a to zostało znowuż zdziałane przez zaborczą ekspansję mocarstw, emigrację i kolonizację. Powstał nadmiar sił roboczych wskutek rozpowszechniania i ulepszania maszyn i wskutek emancypacji kobiet. Dokonały się głębokie i doniosłe zmiany w psychice i w roli kobiety: równanie kobiety z mężczyzną na polach pracy w interesie kapitalizmu, równanie kobiety z mężczyzną w prawach politycznych i dążenie do równouprawnienia w sposobach używania życia. Zmniejszyła się ilość urodzin w krajach o najbardziej rozwiniętym dobrobycie i wygodnictwie życiowem. Nastąpił rozrost i przerost machiny państwowej, spowodowany socjalistyczną ideologją etatyzmu, oraz wzmagającym się militaryzmem. Nastąpił także rozrost i przerost oświaty powszechnej, ogólnokształcącej, która wytwarza rzesze książkowej i biurkowej inteligencji, nie umiejącej nic wytwarzać, a rzucającej się tylko na wszelakie, zwłaszcza państwowe, o ile możności dobrze płatne, wygodne i bezpieczne posady. Społeczeństwa cywilizowane zostały opanowane przez tajną organizację masońską, która przenika we wszelkie dziedziny życia i uzależnia je od siebie: rządy krajów, instytucje publiczne oraz prawie cały mechanizm życia umysłowego, gospodarczego i politycznego, dążąc do zdezorganizowania, ujarzmienia wszystkiego

i przekształcenia charakteru jednostek i społeczeństw, wyrosłych na cywilizacji rzymskiej i kulturze chrześcijańskiej — co stało się szczególnie widocznem w germańskich krajach protestanckich.

Wpływy i zmiany, spowodowane wojną, objawiły się najwidoczniej:

w fizycznem zmarnieniu ludzi, przyczem najodporniejszemi pod względem nerwowym okazały się narody, posiadające najdawniejszą kulturę i cywilizację, a więc narody romańskie (Francuzi i Włosi);

w zdziczeniu instynktów i w zaniku pojęć moralnych;

w hołdowaniu teraźniejszości i aktualności;

we wzroście potrzeby komfortu przy jednoczesnem obniżeniu się zdolności do zdobywania go i przy zmniejszeniu się środków na jego zaspokojenie;

we wzroście bezrobocia, zwłaszcza w krajach o najbardziej rozwiniętym przemyśle wywozowym;

w powstaniu i wzmaganiu się ideologji nacjonalizmu i samowystarczalności gospodarczej;

w zdeklasowaniu narodów mocarstwowych, zubożonych i uszczuplonych;

w dążeniu do ograniczenia budżetów państwowych na administrację, a nawet na oświatę (obniżanie płac urzędniczych, znoszenie posad, redukowanie urzędników) przez uproszczenie i zmniejszenie aparatu państwowego;

w ogólnem zubożeniu, zmniejszającem nabywczą i płatniczą siłę ludności;

w międzynarodowej ideologji oszczędności;

w wysuwaniu programów gospodarczych na czoło polityki wewnętrznej (kwestje organizacji źródeł pracy, wytwórczości i skali zarobków);

w powszechnej katastrofie kryzysowej, której źródła są gospodarcze, społeczne, cywilizacyjne, moralne, religijne i polityczne.

Likwidacja dotychczasowego ustroju świata stwarza konieczność myślenia nowemi pojęciami i wymaga wytężonej pracy myśli.

II. Polska i Polacy. Pod tym właśnie względem Polska popełniła i popełnia najszkodliwsze przewinienia przez nieudolność i nieuczciwość w organizowaniu państwa i w polityce gospodarczej. Do władzy dorwali się ludzie, nie mający poczucia odpowiedzialności a tylko chęć korzystania z przywilejów, jakie władza daje. Rzucono się do zajmowania wszelakich posad na koszt gołego państwa. Stworzono według wzorów najbardziej niestosownych machinę państwową, niepomiernie kosztowną. Wprowadzono system podatkowy, wielce dokuczliwy dla ludności, i fiskalizm, nie liczący się z gospodarczemi warunkami kraju, wskutek czego niszczy się resztki własnego kapitału w kraju tak

ubogim w kapitał a potrzebnego do wytwórczości. Zagadnienia gospodarcze traktuje się ze stanowiska celów, które nie mają nic wspólnego z gospodarstwem i nagina się je do widoków walki o władzę. Najważniejsze sprawy bytu narodowego i państwowego podporządkowuje się widokom i celom walki politycznej, co prowadzi Polskę do ostatecznej ruiny. Ogranicza się pole ludziom przedsiębiorczym przez zakładanie niczem nie uzasadnionych i przynoszących raczej straty niż zyski przedsiębiorstw państwowych i municypalnych. Nad całem życiem zbiorowem panuje walka o władzę, o sposób rządzenia państwem i o samo pojmowanie państwa. Wytwarza się atmosferę zniechęcenia i niewiary, zmniejsza się zdolność i osłabia się gotowość do ofiar dla skarbu. W polityce zewnętrznej, to bezdusznej i bezplanowej, to wprost niedorzecznej, okazuje się wciąż cierpliwość, graniczącą z brakiem poczucia godności.

Zarzut autora, iż rządowi pomajowemu brak jest określonego programu politycznego, jest najbardziej znamiennym z punktu widzenia psychologicznego, albowiem od samego początku każdemu rządowi u nas czyniono pokolei ten właśnie zarzut: braku programu, co świadczy, że w psychicznej strukturze polskiej są znamiona umysłowości dziecięcej, znamiona bardzo wadliwe i szkodliwe, gdy chodzi o budowanie państwa i kierowanie jego nawą. Dlatego nad tym stale powtarzającym się zarzutem wszyscy powinnibyśmy się zastanowić najgłębiej.

Zacofanie Polski pod względem kultury materjalnej i uprzemysłowienia wychodzi tymczasem na jej korzyść, ponieważ dzięki temu zacofaniu jest ona przeważnie wolna od tych katastrof, jakie w wielkich rozmiarach spadły na kraje nadmiernie uprzemysłowione i zbogacone. Nam potrzeba koniecznie samodzielności w myśleniu polityczno-gospodarczem, konieczne jest wynajdywanie i stosowanie własnych środków zaradczych.

III. Niemcy. Snują oni nadal swoje plany, skierowane do tego, by całą wschodnią Europę i przednią Azję uczynić swoim terenem gospodarczym, a w pewnej mierze i politycznym. Przez utworzenie „Wielkiej Ukrainy“, kierowanej i wyzyskiwanej przez nich, zamierzają przepołowić Rosję, odciąć ją od morza Czarnego, osłabić i ujarzmić; a Polskę, okrojoną przez zabór Pomorza i Śląska, doprowadzić do roli państewka i narodku, dogorywującego pod opieką niemiecką. W stosunku do Polski objawiają brak poczucia rzeczywistości przez anachronizm swojej polityki rewizjonistycznej i okazują się ignorantami, nie znającymi i nie pojmującymi psychiki polskiej. Przez swoją megalomanję*) i pychę popełniają ciągle błędy.

*) Por. artykuł na ten temat w Nr. 18/1933 *P. S.* Red.

IV. Kraje germańsko-protestanckie. Przed wojną świat stawał się germańskim i żydowskim wskutek dominującej roli Żydów w Niemczech, w Stanach Zjedn. i w Anglji. Narody, mówiące językami germańskiemi, zajęły przodujące miejsce w świecie pod względem oświaty mas, materjalnego dobrobytu, postępu technicznego w przemyśle i w rolnictwie, komfortu, wytwórczości, handlu, polityki ekspansyjnej i organizacji państwowej. Przyczyniły się do tego psychika rasy, kształtowana przez dyscyplinę protestancką, i racjonalno-woluntalny kierunek religji protestanckiej, wyrabiającej głębsze poczucie odpowiedzialności oraz mesjaniczne pojmowanie swojej roli i wartości narodowej. Ujemne wpływy protestantyzmu objawiły się w zutylitaryzowaniu i zmaterjalizowaniu dusz, które stały się bardziej podatnemi na rozkładowe działanie masonerji, za czem nastąpiło obniżenie poziomu umysłowego i osłabienie rygorystycznych nakazów moralnych, które cofnęły się przed owładającą coraz bardziej duszami przyziemną ideologją wygodnictwa i rozkosznictwa. Z tej racji wypowiada autor ważkie twierdzenie o wychowawczej przewadze katolicyzmu nad protestantyzmem: „Przez swoją nieubłaganą dyscyplinę w rzeczach wiary a natomiast pobłażliwość dla mniejszych ułomności ludzkich Kościół rzymski okazał się bez porównania pewniejszym wychowawcą moralnym ludów“ (str. 298).

Kończy się ekspansja gospodarcza mocarstwowych narodów germańskich wskutek tego, że ubyły im rynki zbytu; kończy się ekspansja rasy, ponieważ zmniejsza się ciągle przyrost ludności; skończyła się ekspansja polityczna, bo wyzwoliły się narody ujarzmione.

V. Rosja. W polityce rosyjskiej nastąpił zwrot w kierunku wschodnim w myśl nowej ideologji, która wynikła z poczucia, że karjera Rosji w Europie, zaczęta przez Piotra Wielkiego, skończyła się, a że o jej przyszłej roli dziejowej zadecyduje pozycja, jaką zajmie ona w Azji, oraz jej postawa wobec Azji. Ta nowa ideologja opiera się na propagowanym, szczególnie przez emigrantów rosyjskich prądzie eurazyjskim, który chce widzieć w Rosji państwo eurazyjskie, zbudowane przedewszystkiem na stepie i ze stepu czerpiące swą siłę. Ma ono być ogniwem, łączącem Azję z Europą, względnie buforem między niemi. O wzrastającem wciąż interesowaniu się Azją w społeczeństwie rosyjskiem świadczy tworzenie obfitej literatury o Azji. Ustrój Rosji bolszewickiej jest mocny, bo oparty na stepowo-mongolskich właściwościach psychiki rosyjskiej i na tradycyjnem przyzwyczajeniu do despotycznych metod rządzenia, ale może on się zachwiać, jeśli zdobędą przewagę dążenia indywidualistyczno-wolnościowe, jakie tkwią w psychice narodu, urobionej także i przez pierwiastki umysłowości europejskiej, i jeśli kolektywizm, oparty na fanatyzmie

wierzących w jego zbawczość rewolucjonistów, nie znajdzie później zwolenników równie fanatycznych. Wobec tego nie można przewidzieć, w jakim kierunku pójdzie ustrój Rosji społeczny i gospodarczy. Jakkolwiekbądź potężna Rosja jest koniecznie potrzebna jako przedmurze Europy i cywilizowany łącznik jej z Azją, Polska w stosunku do Rosji powinna przedewszystkiem nauczyć się myśleć o niej, rozumieć jej istotę, znaczenie, siłę, położenie i politykę, jaka wynika ze wszystkich czynników i warunków: dziejowych i aktualnych.

VI. Rusini, Ukraińcy i Ukraina. Kwestja ukraińska to nietylko kwestja osobnej narodowości i jej odrębnego samodzielnego bytu państwowego, ale przedewszystkiem jest to zagadnienie gospodarczo-polityczne, mające znaczenie dla układu sił w całym świecie, ponieważ kwestję ukraińską wiąże się dziś z najbardziej aktualną kwestją światową, jaką jest kwestja nafty, która wysuwa się coraz bardziej na czoło surowców tak, iż zrodziła się idea podzielenia świata na skombinowanych między sobą nielicznych posiadaczy nafty, a przez to uprzywilejowanych — i na upośledzoną resztę. Niemcy zmierzają do tego, żeby być właśnie owymi uprzywilejowanymi przez stworzenie odrębnej Ukrainy, której oni byliby panami. Zamierzonej i forsowanej przez Niemców „Wielkiej Ukrainie" przepowiada autor los fatalny: stałaby się ona międzynarodowem zbiorowiskiem wszelakiej spekulanckiej kanalji z całego świata, a będąc wrzodem na ciele Europy, zamiast zdrowego rozwoju doznałaby szybko postępującego rozkładu. Ukrainizm ma swą siedzibę w Berlinie, skąd doznaje najbardziej intensywnego poparcia, wrogiego Polsce. Kwestję ruską wywołał ongiś rząd austrjacki, podjudzając i wygrywając politycznie Rusinów przeciw Polakom. Rząd rosyjski popierał znowuż narodowościowy i polityczny separatyzm rusofilski starorusinów przeciwko Austrji i przeciwko dążeniom wszechpolskim. Polacy zaś popierali separatystyczny ruch ukraiński w obrębie carskiej Rosji. Obecnie sytuacja jest taka, że Rosja — jakikolwiek rząd w niej będzie rządził — musi bronić Ukrainy, jako swojej ziemi, bronić do ostatniego tchu w poczuciu, że strata jej byłaby dla niej ciosem śmiertelnym w walce z terytorjalną ekspansją uprzemysłowionych Chin, a Polska musi ostatecznie wykreślić kwestję ukraińską ze swojej polityki zewnętrznej i traktować kwestję ruską w państwie polskiem tylko jako swoją kwestję wewnętrzną.

VII. Żydzi i kwestja żydowska. Kwestja żydowska jest wogóle wielką sprawą całego świata naszej cywilizacji. Z wojny światowej wynieśli Żydzi same korzyści i doszli do maksymalnego poczucia swojej wyższości nad innemi narodami. Ale niebawem zaszły dla nich zdarzenia niepomyślne i doznali

niepowodzeń, jakich nie przewidywali: w Palestynie Anglja, będąca ich protektorką, musi liczyć się bardzo z Arabami z powodu swoich kłopotów w Indjach i swojego osłabienia w Egipcie. W Rosji Sowieckiej rozpętana przez nich akcja bezbożnicza, prowadzona konsekwentnie i bezwzględnie, staje się dla nich szkodliwą, bo odrębność żydowska opiera się na podstawach ich wychowania religijnego. W Niemczech groźnym staje się dla nich hitleryzm, a w Polsce odbywa się coraz większe biednienie żydków małomiasteczkowych, wskutek czego zanika podstawowy dla całego żydostwa typ ortodoksyjnego chałaciarza. Zmniejszanie się liczby żydów, żyjących ściśle według przepisów talmudu, wpływa ujemnie na przyrost ludności żydowskiej. Dla potentatów żydowskich w przemyśle, w handlu i w finansach zjawiskiem bardzo niepomyślnym okazuje się rozwijający się gospodarczy egoizm narodów, który może stać się niebezpiecznym także i dla mniejszych Żydów, związanych ściśle z danym krajem czy państwem. Niepomyślnym dla Żydów jest także wzmagający się azjatyzm mocarstw azjatyckich, które nie wpuszczą ich do swoich krajów. Wreszcie zgoła niepomyślny jest dla międzynarodowego żydostwa także rozkład masonerji, spowodowany głębokiemi przemianami w dziedzinie stosunków politycznych i gospodarczych. Plany i próby żydowskie stworzenia ludu rolniczego a tem samem zbudowania trwałej podstawy narodowej nie powiodły się: ani w Małopolsce Wschodniej, ani w Argentynie, ani w Ugandzie, ani w Palestynie, ani na południu Rosji sowieckiej, ani w Polsce. Błędy, popełniane przez Żydów w ich polityce, wynikają z następujących wad ich psychiki: nie mają oni daru przewidywania nawet względnie bliskiej przyszłości, mimo tego, że posiadają pierwszorzędne zdolności kombinacyjne i że umieją zawsze połapać się w konjunkturze i wyzyskać na swoją korzyść warunki chwili; zbyt ponosi ich temperament, zbyt lubią pokazywać swoją siłę i akcentować swoje znaczenie, a na triumfy zanadto są łapczywi. Skutkiem tego byli zawsze i są mocnymi współzawodnikami w interesach, ale bardzo słabymi politykami.

VIII. Niebezpieczeństwo dla Europy ze strony mocarstw Dalekiego Wschodu: Japonji, Chin i Mandżurji. Jest ono dwojakie: gospodarcze i cywilizacyjne, ponieważ:

1) rozwija się tam szybko przemysł wielostronny, oparty na wielkich bogactwach przyrodzonych i na wynalazkach technicznych, nietylko najnowszych, ale i ulepszonych dzięki zdolnościom, jakie w dziedzinie techniki posiadają osobliwie Chińczycy;

2) te ludy są zeuropeizowane tylko zewnętrznie, zwłaszcza pod względem przyswojonej sobie wiedzy technicznej, metod pracy i organizacji militarnej, ale wewnętrznie zachowują one

odrębność swojej samoistnej psychiki narodowej, urobionej jednolicie w ciągu tysiącoleci i utrwalonej przez wielowiekowe odosobnienie. Ta psychika, której znamieniem są hart, dostojność i głębia myślowa, jest społecznie jednolita i przeto posiada ogromną wyższość nad zmiękczoną, zwulgaryzowaną, spłytczałą i rozdartą psychiką europejską. Wobec tego nad Europą, która geograficznie jest właściwie tylko półwyspem Azji, zapanuje kiedyś Azja, a Mandżurja odegra niebawem pierwszorzędną rolę w polityce świata, jako punkt starcia i źródło wszelkich konfliktów między Rosją i Japonją.

IX. Pojęcie wielkiej polityki. Wielka polityka — to stawianie wielkiego celu, wytężanie wszystkich sił, ażeby ten cel osiągnąć, i kierowanie się myślą głęboką, która patrzy w życie, umie zdawać sobie sprawę z kierunku jego rozwoju, ściśle ocenia działające w tem życiu siły i umie zgrać z temi siłami własne dążenia.

* * *

Takie są główne rysy w obrazie „świata powojennego i Polski“, jaki przedstawił nam w swojem dziele autor. Jeśli niektóre z nich wywołają w umyśle czytelnika sprzeciw, to tem lepiej dla niego, bo tylko różnica zdań pobudza nas do samodzielnego i głębszego myślenia. A szczegółowość niniejszego streszczenia i umieszczenie go na łamach czasopisma pedagogicznego niechaj będą umotywowane tem, że w takim poglądowym i zwartym układzie przyda się ono każdemu nauczycielowi, bo jako oświatowiec powinien on orjentować się w zagadnieniach i sprawach wszelakiej polityki, zwłaszcza zaś, jeśli jest nauczycielem historji.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

„POLSKA, JEJ DZIEJE I KULTURA“. *)

(Kilka uwag czytelnika-nauczyciela.)

Niedawno miałem sposobność zaznajomić się z dwoma tomami wielkiego, prawdziwie pomnikowego dzieła zbiorowego: *Polska, jej dzieje i kultura* — od czasów najdawniejszych do chwili obecnej. W tomie I wymienionego dzieła prof. Uniw. Jag. Roman Grodecki omawia dzieje Polski od Mieszka do Jagiellonów, a prof. Uniw. Warsz. Oskar Halecki — dzieje okresu panowania Jagiellonów. Opracowania obu wybitnych historyków zawierają

---

*) *Polska, jej dzieje i kultura* od czasów najdawniejszych do chwili obecnej, w opracowaniu zbiorowem. Tom I od pradziejów do roku 1572, str. 590; tom II od roku 1572—1795, str. 598; tom III od roku 1796—1930, str. 977. Nakładem Księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa. Cena 3 tomów w opr. zł 480,—.

wiele nowych poglądów i faktów dziejowych, prostując niejedne zakorzenione i utarte mniemanie, urosłe dokoła pewnych zdarzeń i osób. Przytoczę tu kilka szczegółów, jakie mogą znaleźć zastosowanie w naszej praktyce szkolnej przy nauczaniu historji.

Prof. Grodecki podziela pogląd nowszych historyków, że Śląsk i Kraków nie należały do Mieszka, lecz podlegały raczej Czechom. Również podana przez kronikarza kijowskiego Nestora wiadomość o zagarnięciu przez księcia Włodzimierza Grodów Czerwieńskich od Lachów nie dowodzi, by ziemia ta była pod władzą Mieszka, natomiast należała widocznie do Wiślan, szczepu południowopolskiego. Wyprawę Czechów pod wodzą księcia Brzetysława przedstawiamy zwykle jako rabunkową wojnę, najazd. Tymczasem czytamy, że „załoga grodu Giecza (w okolicy Kostrzyna, Nekli, woj. poznańskiego) poddała się bez walki księciu Brzetysławowi, wysyłając poselstwo ze złotą różdżką i z prośbą o przesiedlenie do Czech, co też uskuteczniono“ (str. 76). Jakże często spotykaliśmy dotąd wzmianki w różnych podręcznikach i monografjach historycznych o spustoszeniu, spaleniu owego grodu! Wywiezienie zwłok św. Wojciecha przez Czechów miało cechy nie brutalnego rabunku, świętokradztwa, lecz uroczystości religijnej. „W katedrze gnieźnieńskiej, wobec relikwij św. Wojciecha, przeżyło rycerstwo czeskie niezwykle podniosłe chwile entuzjazmu religijnego. Dokonano w uroczystej formie, jakgdyby przeprosin św. Wojciecha, którego poprzednie pokolenie czeskie wygnało z jego stolicy biskupiej w Pradze“ (str. 76).

Ciekawe szczegóły charakteryzują dumę i pyszałkowatość Bolesława Śmiałego. By upodobnić się Chrobremu, przy wjeździe do Kijowa również uderzył mieczem w kraty bramy.

Niezadowolony z narzuconego mu ceremonjałem powitania — przez pocałunek — księcia ruskiego, wytargał go brutalnie i urągliwie za brodę. Wygnany z tronu i kraju, nie był nawet wówczas skruszonym i pokornym pokutnikiem, ukrywającym się *incognito* w zaciszu klasztoru, jak go zwykle przedstawiano, zwłaszcza w nauce elementarnej historji, lecz „nieumiarkowaną hardością uraził króla Węgier, życzliwego sobie i wdzięcznego Władysława Świętego, którego także nie chciał powitać na warunkach równości, lecz konno podjeżdżając do pieszego, co uchybiało formom ówczesnych osobistych spotkań królewskich“ (str. 80). Obalenie Bolesława Śmiałego było dziełem opozycji, z Władysławem Hermanem, bratem królewskim, na czele, który stracił nadzieję uzyskania tronu. (Wobec koronacji tron po Bolesławie Śmiałym miał objąć jego syn Mieszko.) Co do zabójstwa św. Stanisława Szczepanowskiego, zdaniem prof. Grodeckiego, „powodem zatargu był jakiś czyn biskupa — rzeczywisty, czy

też tylko przypisywany mu przez króla i jego otoczenie — a uznany za zdradę. Jako zdrajca został biskup Stanisław wydany przez króla na poćwiartowanie" (str. 81). Owa „zdrada" nie odpowiadała pojęciu zdrady państwa, narodu. „Za zdrajcę *(traditor)* uchodził wówczas każdy, kto monarsze się sprzeciwił lub okazał nieposłuszeństwo, niezależnie od charakteru sprawy i etycznych intencyj oporu" (str. 82).

Zbigniew, starszy syn Władysława Hermana, przedstawiany, zwłaszcza w opracowaniach historji dla młodzieży, jako warchoł, zdrajca, podstępnie i niesłusznie zwalczający rycerskiego Bolesława Krzywoustego, doczekał się rehabilitacji. Faktycznie istniało zwierzchnictwo Zbigniewa, którego nie chciał uznać Bolesław, dążący do wyraźnego rozbicia Polski na dwie niezależne dzielnice. Początkowo spór między braćmi dotyczył podziału skarbca książęcego oraz trzech głównych grodów (Wrocław, Kraków, Sandomierz), jakie aż do śmierci miał Władysław Herman, a teraz, jako senjor, chciał je zabrać Zbigniew. Zbigniew dążył do zgody z Pomorzanami dla dobra i spokoju pogranicznych ziem: Wielkopolski, Kujaw i Mazowsza. „Pomorzanie odsyłali Zbigniewowi pobrane przez pomyłkę w jego ziemiach łupy i jeńców" (str. 87). „Ani Zbigniew, ani Pomorzanie nie atakowali Bolesława, lecz on stale był stroną atakującą i prowokującą" (tamże), mianowicie najeżdżał Pomorze od strony należącej do niego ziemi lubuskiej. Bracia zawarli umowę, że wspólnie będą prowadzili wojny obronne lub zaczepne, za uprzedniem porozumieniem. Gdy Bolesław samowolnie powołał rycerstwo na wyprawę pomorską i zażądał posiłków Zbigniewa — ten dał zakaz rycerstwu uczestniczenia w tej wojnie. Rycerstwo Bolesława zawróciło, uznając władzę wojskową senjora. Rozgniewany Bolesław przy pomocy Rusinów i Węgrów najeżdża Zbigniewa, odbiera mu jego dzielnicę, zostawiając „z łaski" w lenno Mazowsze. Napada ponownie, bo Zbigniew nie zburzył pewnego grodu na Mazowszu, do czego się zobowiązał. Wtedy dopiero wypędzony Zbigniew ucieka się do pomocy cesarza niemieckiego. Niemcy z ówczesnej wyprawy na Polskę wywieźli zabalsamowane zwłoki swych najprzedniejszych rycerzy; mniej znakomici pozostali na „Psiem Polu" pod Wrocławiem. Koloman węgierski, sprzymierzeniec Bolesława Krzywoustego, oślepił brata Almusa; podobnie Zbigniew, mimo zaprzysiężonego mu bezpieczeństwa osobistego, podstępnie i wiarołomnie został oślepiony w trzy dni po powrocie do Polski, a wkrótce potem zmarł w więzieniu. Stało się to z woli Bolesława, który odbywa pielgrzymkę pokutną do Gniezna i każe wybić (w r. 1118) monetę, przedstawiającą scenę rozgrzeszenia bratobójcy przez biskupa (wizerunek tej monety znajduje się w *Podręczniku numizmatyki polskiej* dr. Marjana Gumowskiego,

str. 25 oraz tablica IV, nr. 58), pielgrzymuje na Węgry do grobu św. Stefana i do dalekiej Marsylji, do relikwij św. Idziego.

Testament Bolesława Krzywoustego ustalał dziedzicznych książąt dzielnicowych oraz senjora, pana i głowę całej Polski, jakim miał być najstarszy wiekiem członek dynastji, władający obszerną dzielnicą, od Tatr po Bałtyk. Podczas rozbicia dzielnicowego, w dążnościach dokoła zjednoczenia Polski był najbardziej wartościowym i czynnym w XIII w. książę Henryk Pobożny, przeto jego śmierć, z którą ponownie rozpadło się utworzone z kilku dzielnic państwo — to największa, niepowetowana strata w pierwszym napadzie mongolskim. Zdaniem prof. Grodeckicgo dotychczas zbytnio przeceniano klęski tych pierwszych najazdów Azjatów, którzy spustoszyli tylko pas ziem południowych; również kolonizacja niemiecka nie była tak ściśle wywołana następstwami tych najazdów; jak bowiem wykazują źródła, datuje się ona prawie wszędzie już wcześniej.

Zbytnia łagodność Łokietka rozpleniła rozbójnictwo w Wielkopolsce; dlatego zezwolił wkońcu miastom tępić rabusiów. Wielkopolska wolała mocne rządy czeskie. Król Wacław został królem polskim, mając poniekąd prawne oparcie. „Rycerstwo w przeważnej części aktem formalnej elekcji oddało tron wielkopolsko-pomorski królowi Czech Wacławowi“ (str. 152) w roku 1301. Natomiast papież Bonifacy VIII stanął w obronie Łokietka, zabraniając bullą 1302 r. używania przez Wacława tytułu „króla Polski“ i wykonywania rządów, które sobie przywłaszczył „z lekceważeniem Stolicy Apostolskiej“.

Piękny czyn dobrowolnego przyłączenia się Rusi Czerwonej do Polski Kazimierza Wielkiego (r. 1340) właściwie był wynikiem poprzednio prowadzonych układów dyplomatycznych pomiędzy władcami Polski, Węgier i Rusi. Mianowicie książę Rusi Czerwonej Bolesław Jerzy, pochodzący z Mazowsza, w razie bezpotomnej śmierci daje Ruś Kazimierzowi Wielkiemu. Za zrzeczenie się praw i pretensyj węgierskich do Rusi, Kazimierz obiecuje następstwo na tronie polskim dynastji d'Anjou (Andegawenów), panującej wówczas na Węgrzech. Gdyby Kazimierz miał syna-następcę, Węgrzy mogą wykupić Ruś za 100 tysięcy florenów. W pierwszej wyprawie na Ruś dało pomoc Kazimierzowi Mazowsze. Owczesny władca całego Mazowsza, Ziemowit III, uznawał się lennikiem — lecz tylko króla Kazimierza i ewentualnie jego syna.

Mylne jest mniemanie, jakoby Litwa przed pierwszem połączeniem z Polską była jednolitem państwem pod władzą Jagiełły i — ubocznie — Witolda. Mapa w dziele *Polska, jej dzieje i kultura* obrazuje stan ziem litewsko-ruskich w tym okresie.

Jest to istna federacja — około 15 księstw, należących do różnych Olgierdowiczów, Kiejstutowiczów, Narymuntowiczów, Korjatowiczów. Najdalej na północno-wschód wysunięta dzielnica litewsko-ruska — księstwo Toropiec — obejmuje źródła Dźwiny, Wołgi i rzek, wpadających do jeziora Pskowskiego.

Pomijam tu szereg zajmujących i barwnych szczegółów dziejowych, dotyczących panowania Jagiellonów — dla braku miejsca.

W tomie drugim szczególne wartości wychowawcze znajdujemy w obrazie obrony narodowej za czasów „Potopu". Bohaterska obrona Krakowa, w której uczestniczą uczniowie szkół jezuickich — to jakby odległy wzór „orląt lwowskich" naszych czasów. Nietylko Jasna Góra, lecz również mały, nadmorski Puck dał wzór dzielnego, niezłomnego oporu. Należycie została uwzględniona i oceniona wojna z podstępnym i przewrotnym elektorem brandenburskim, najpierw sprzymierzeńcem Szwedów w bitwie pod Warszawą, później sojusznikiem Polski, którą wyzyskał w traktacie welawskim. Najazd wojsk króla Karola Gustawa był właściwie nietyle najazdem szwedzkim, ile niemieckim. Większość armji najeźdźców zwerbowano na niemieckiem Pomorzu, niedawno zdobytem przez Szwedów w wojnie trzydziestoletniej; już pod koniec owej wojny armja szwedzka w Niemczech liczyła zaledwie $^1/_6$ Szwedów. W wyprawie na Polskę znajdujemy szereg książąt Rzeszy w charakterze dowódców szwedzkich. Gdy rozpoczęło się ogólne powstanie narodowe przeciw najeźdźcom, Szwedzi usiłowali rozbić tak niebezpieczną dla nich zacieśniającą się jedność narodową. Odpowiedzią na „śluby Jana Kazimierza", zapewniające lepszą dolę chłopską, jest manifest szwedzki. Szwedzi obiecują wolność osobistą, nagrody w postaci ziemi i pieniędzy tym włościanom, którzy będą rozbrajali lub zabijali partyzantów z pośród szlachty. Ówczesne dokumenty wymieniają Kmicica, wodza powstańców na Żmudzi. Nikczemny manifest nie odniósł zamierzanego celu, przeciwnie, raczej dodał mocy w zwalczaniu zalewu niemieckiego z pod sztandarów szwedzkich i brandenburskich.

Bohaterską postać króla Sobieskiego pięknie przedstawiają zarówno opisy jego zmagań orężnych i dyplomatycznych — pomiędzy polityką Francji i Austrji — jak i bardzo liczne portrety i sceny dziejowe.

Wogóle obok tekstu, dającego wiele nowych wiadomości i myśli, także bogactwo, wprost przepych ilustracyj, map i tablic, czynią obcowanie z olbrzymiemi, ciężkiemi tomami dzieła *Polska jej dzieje i kultura* prawdziwą rozkosz dla każdego miłośnika książki oraz rzeczy rodzimych.

Inowrocław (woj. poznańskie). Stefan Kamiński.

WSPÓŁDZIAŁANIE DOMU ZE SZKOŁĄ W NAUCZANIU HISTORJI.

Współdziałanie to polega:

1. na rozszerzaniu i pogłębianiu wiadomości historycznych, nabywanych przez ucznia w szkole,

2. na ułatwianiu uczniowi zdobywania wiedzy historycznej przez dostarczanie mu odpowiednich sposobności i środków.

Pierwsze odbywa się wtedy:

a) jeżeli starsze osoby, stanowiące domowe otoczenie ucznia, mają należyty zakres wykształcenia w tej dziedzinie i same je powiększają, interesując się ojczystemi i cudzoziemskiemi dziejami;

b) jeżeli w chwilach sposobnych, np. wieczorem, albo w dni świąteczne, prowadzi się w domu rozmowy okolicznościowe na tematy historyczne lub aktualne w oświetleniu historycznem z okazji jakichś rocznic, obchodów i uroczystości;

c) jeżeli rodzice interesują się tem, czego uczeń dowiedział się na lekcji historji i mogą sami otrzymane przez niego wiadomości jakimś ważnym szczegółem dopełnić, czy przez jakąś stosowną dyskusję pogłębić;

d) jeżeli jest ktoś w rodzinie, kto stanowi w swojej osobie cząstkę żywej historji, jako sprawca, uczestnik czy świadek ważnych zdarzeń minionych, o których potrafi prawdziwie a żywo opowiadać, to znaczy jeżeli więc są w rodzinie takie osoby, które stanowią jakby „żywe pamiętniki“ albo „żywe kroniki“;

e) jeżeli dom posiada własne tradycje historyczne, jak to bywa w rodzinach wybitnych i możnych, które przechowują i gromadzą z pokolenia na pokolenie wizerunki rodzinne, pamiętniki, dokumenty, zbiory korespondencji itd.

Drugi sposób współdziałania domu ze szkołą opiera się raczej na jej materjalnym stanie posiadania. Ułatwianie uczniowi nabywania wiedzy historycznej przez dostarczanie mu odpowiednich sposobności i środków może odbywać się w całkowitym zakresie tylko tam, gdzie dom rozporządza swobodnie pieniądzem, co u nas jest rzadkością. Chodzi tutaj przedewszystkiem o to, by w domu posiadano rozmaite dzieła ogólne i monograficzne, obfite w ilustracje, powieści i opowiadania historyczne, reprodukcje obrazów (np. Matejki), zbiory rycin i artystycznych widokówek, monety i medale, mapy historyczne czy atlasy, w które uczeń mógłby się w wolnych chwilach wpatrywać, albo które mógłby sobie od czasu do czasu przeglądać. Bardzo ważną pomocą naukową w domu do nauczania historji okaże się także posiadanie abonowanego czasopisma

historycznego np. takiego, jak *Przeszłość**), z którego można jakiś artykuł głośno razem z uczniem przeczytać i omówić. Poznawanie razem z swojemi dziećmi miejscowych i pozamiejscowych zabytków historycznych, wędrówki wakacyjne po miejscach i miejscowościach pamiątkowych, uczęszczanie na teatralne czy kinowe przedstawienia wartościowych sztuk historycznych, niezależnie od tego, co sama szkoła pod tym względem czyni, wreszcie posiadanie w domu dobrego aparatu radjowego, dzięki któremu ucząca się młodzież mogłaby słyszeć czasem jakiś dobry odczyt historyczny — oto bodaj wszystko, co w sprawie dostarczania swoim dzieciom sposobności i środków do nabywania wiedzy historycznej mogą czynić rodzice zamożni, światli i nad nauką swoich dzieci czuwający.

Ale ponad tem wszystkiem, co zależy od zakresu wykształcenia, stopnia zamożności i rodzaju zainteresowań umysłowych, jakie uczeń w swojem domowem otoczeniu znaleźć może, czynnikiem zasadniczym w sprawie współdziałania domu i szkoły w nauczaniu historji jest zgodność zapatrywań na wartość najważniejszych zdarzeń i osób, a przedewszystkiem harmonja w uczuciowem odnoszeniu się do nich. Jeśli bowiem szkoła, jak to się działo za czasów naszej niewoli, fałszując fakty, stara się zohydzać w duszach uczniów to, o czem w domu mówi się ze czcią i miłością, i odwrotnie, jeśli w domu potępia się zdarzenia i osoby, które szkoła każe wielbić, to wtedy dusze młodociane, rozrywane między dwa przeciwne autorytety, z których każdy wymaga dla siebie pełnego uznania, znajdują się ciągle w rozdwojeniu i w sprzecznościach dręczących, jak owi mali bohaterowie utworów Sienkiewicza i Żeromskiego. Wtedy historja staje się przedmiotem nauczania bardzo szkodliwym, bo na lekcjach uczeń, zamiast odpowiadać i zapytywać szczerze i śmiało, zniewolonym bywa do skrytości i tchórzliwej obłudy, a to nie może wytwarzać ludzi rzetelnych, prawdomównych i odważnych.

Przeto w nauczaniu historji zasadniczą sprawą jest duch, w jakim jej się uczy: powinien on być duchem uczciwości, tj. objektywizmu i idealizmu w przedstawianiu i w traktowaniu treści historycznej. Ciężkiem względem dusz przewinieniem jest wszelkie fałszowanie, zmyślanie, przeinaczanie, naciąganie i zatajanie prawdy, wszelkie oblewanie jadem nienawiści i „butowatej“ wzgardy, wymyślne poniżanie, szkalowanie i zohydzanie jednych narodów, faktów i postaci, a bałwochwalcze uwielbianie i bez-

*) *Przeszłość*, jedyne u nas czasopismo historyczne dla domu i dla szkoły, wychodzi co miesiąc, wydawane i redagowane przez prof. Piotra Żukowskiego. Adres redakcji i administracji: Poznań, ul. Karwowskiego 22 III. Konto P. K. O. 211 569.

krytyczne zachłanne wynoszenie ponad wszystko innych, w czem tak celują Niemcy.

Nauczanie historji, aby było rzeczywiście kształcącem pod względem umysłowym, powinno być logiczne, tj. rozumowo-przyczynowe, oczywiście zależnie od wieku uczniów i wiedzy, posiadanej przez nauczyciela, a ze względu na swoje zadanie wychowawcze powinno być, o ile możności, psycho-biologiczne, boć wszystko, co dzieje się w świecie stosunków ludzkich, rodzi się zawsze najpierw w czyjejś duszy jako pewne zło lub dobro, jako zamiar mądry lub głupi, szlachetny lub nieszlachetny, jako chęć cnotliwa lub występna, a potem odbija się na niej samej i na innych, jako dola lub niedola, szczęście lub nieszczęście jednostek czy narodu, czy państwa.

Poznań. St. F.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Kilka uwag o nauczaniu koncentracyjnem.

Prasa pedagogiczna u nas zajmuje się m. in. i sprawą nauczania koncentracyjnego czyli t. zw. „nauczaniem łącznem", albo „metodą ośrodków zainteresowań". Pojawiają się artykuły i próby praktycznych sposobów realizowania nowych sposobów nauczania. Czytelnicy *Przyjaciela Szkoły* mogą być dumni z tego, że w tej sprawie i ich organ nie zostaje wtyle, ale należy do jednych z pierwszych, poruszających sprawę koncentracji u nas w Polsce. (Warto przypomnieć, że już w r. 1927 umieszczał próby zastosowania koncentracji w praktyce szkolnej, a obecnie na swoich łamach poruszał i porusza tę sprawę nadal.)

Ale oprócz głosów i prób entuzjastów nowego sposobu nauczania pojawiają się i głosy przeciwne. Nawet na łamach naszego *P. S.* pojawiło się takie twierdzenie: „Łączne nauczanie jest przecież w chwili obecnej ostatnim krzykiem mody, najnowszym „szlagierem" i dlatego święci triumfy" (kol. M. Lichtschein przy omawianiu lekcji: „Gra w dwudziestkę", Nr. 9, 1 V 1933 r.). To skłoniło mnie do napisania niniejszych uwag o nauczaniu koncentracyjnem.

Nauczanie łączne nie jest „najnowszym modnym szlagierem", ale ma głębsze uzasadnienie psychologiczne. Wypłynęło ono nie jako przemijająca moda, ale z potrzeb psychologicznych. Nie jest „krzykiem mody", bo teoretycznie już było przedtem znane. Wszak zasada koncentracji była już u Herbarta i samo nauczanie łączne zapoczątkowane w Niemczech było już w XIX w. Możemy być dumni, że w nowych poczynaniach pedagogicznych czy dydaktycznych nie jesteśmy wtyle wobec zagranicy, ale ją w niektórych wypadkach wyprzedzamy mimo półtorawiekowej niewoli. Wszak teoretycznie sprawa nauczania koncentracyjnego była poruszana i u nas. Już nasz Karpowicz podkreśla, że warunkom życia odpowiada tylko nauczanie koncentracyjne. Wspominam świetną pracę J. Joteyki *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, która otwiera rozległe horyzonty dla pracy twórczej w szkole. W tem miejscu należy zaznaczyć, że nauczanie koncentracyjne, uzasadniane psychologicznie, było poruszane w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie pod dyrekcją twórczyni szkolnictwa specjalnego w Polsce dr. Marji Grzegorzewskiej. I nie dla „efektu" i „mody" jest przeprowadzane w praktyce w szkołach specjalnych.

Materjał nauczania (według poglądów współczesnej pedagogiki) musi się ściśle łączyć z życiem dziecka, musi mieć także indywidualną rozciągłość. Musimy wymagać od materjału nauczania, by był użyteczny również dla celów wychowawczych. Będzie zaś takim wtedy, jeśli treścią swą wypełni ducha; ale i odwrotnie: materjał nauczania winien być uduchowiony subjektywnie, t. zn. subjektywnie dla ucznia. Musi dawać możność pracy aktywnej. Musi mu towarzyszyć możność pracy aktywnej. Ze strony ucznia towarzyszyć musi praca dynamiczna.

Jakie były rezultaty nauczania przedmiotowego? Rezultatem nauczania było zjawisko, że uczeń gromadził zasoby wiedzy z poszczególnych przedmiotów w oddzielnych jakgdyby szufladkach. Szufladki te otwierały się tylko przed tym, kto naładował jej zawartość. Szufladka z napisem np. „historja" nie otwierała się na lekcji geografji. W życiu codziennem poza szkołą uczeń stawał się bezradny wobec kompleksu zjawisk życiowych. Ponieważ nauczył się pracować tylko w dziedzinie przedmiotu wyodrębnionego w szkole, nie rozpoznawał w kompleksie życiowym znanych mu zjawisk. Nauczanie systemem przedmiotowym przyzwyczajało ucznia do stanu sztucznego, do braku związku nagromadzonych w nim wiadomości. Przy zetknięciu się z życiem umysł zawodził, bo był przyzwyczajony pracować tylko w specjalnych warunkach.

Sytuacje wysuwane przez nauczanie w systemie przedmiotowym, były sztuczne, a nie naturalne. Sytuacje te łączyły w całość treści jednorodne, należące do tego samego przedmiotu. Podstawą łączności były tylko stosunki logiczne, a nie rzeczywistość. W rzeczywistości spotykamy sytuacje naturalne, gdzie przedmioty, zjawiska, należące do różnych dziedzin wiedzy, występują łącznie. I tylko takie sytuacje zachodzą w świecie rzeczywistym, sztuczne — w świecie myśli. Sytuacje sztuczne opierają połączenie elementów na podstawie logicznej, są wytworem świata myśli. Jako takie są dla dziecka niezrozumiałe.

„Życie umysłowe dziecka tworzy pewną całość, jest jednością. Rzeczy, które zajmują dziecko, łączą się z sobą jednością zainteresowań osobistych i zbiorowych, które w niem budzi jego życie. Wszystko, co zajmie jego umysł, stanowi dla niego przez chwilę cały wszechświat. Wszechświat ten jest płynny i ruchomy, jego treść rozpływa się, rozprasza i skupia na nowo z szybkością zdumiewającą. Ale czemkolwiek i jakikolwiek byłby, jest to świat osobisty dziecka. Ma jedność i pełnię własnej egzystencji. Szkoła przeciwnie dzieli świat na cząstki. Geografja wyabstrahowuje z niego, bada i analizuje pewien szereg faktów z pewnego specjalnego punktu widzenia. Arytmetyka dokonywa innego podziału, gramatyka jeszcze innego itd. A następnie szkoła wprowadza do przedmiotów nauk pewną klasyfikację. Wyrywa się fakty z ich miejsc przyrodzonych i układa według pewnej zasady ogólnej. Tymczasem klasyfikacja nie ma żadnego odpowiednika w doświadczeniu dziecka, rzeczy nie ukazują mu się nigdy w takiem świetle. Jego doświadczenia osobiste nawet najróżnorodniejsze trzymają się razem i nie rozpadają się dzięki związkowi natury dziecka (o wiele więcej uczuciowej, niż logicznej) a wynikającemu z samej działalności dziecka. Umysł człowieka dorosłego przeciwnie, do tego stopnia zżył się z pojęciem logicznego układu rzeczy, że nie może zdać sobie sprawy z całej pracy dzielenia, odrywania, z tych wszystkich manipulacyj, którym trzeba było poddać dopiero fakty doświadczenia bezpośredniego, aby one stały się gałęziami nauki. Praca ta przypuszcza działalność umysłową, udział w niej zainteresowań intelektualnych tak, iż zwykła klasyfikacja różnych gałęzi wiedzy jest rezultatem pracy naukowej całej ludzkości, nie zaś doświadczenia dziecka"*).

*) J. Dewey: *Szkoła i dziecko*, przekład Błeszyńskiej, str. 89—90. Warszawa, Bibljoteka Dzieł Naukowych.

Zamiast czysto formalnego ćwiczenia i nauczania, niezwiązanego z przeżywaniem realnych sytuacyj, współczesna pedagogika wprowadza sytuacje życiowe, leżące w sferze rzeczywistości. Choć w pewnych wypadkach będziemy praktycznie zmuszeni przejść od rzeczywistych sytuacyj do sytuacyj idealnych, to jednak należy się starać, aby punkt wyjścia był praktyczny, synkretyczny. Takie nauczanie będzie interesowało ucznia. „Zainteresowanie jest gotowością do przeżycia, wyznaczoną częściowo przez impulsy wewnętrzne (organiczne, instynktowne), częściowo przez czynniki przedmiotowe, czerpane w środowisku otaczającem, fizycznem i osobowem". (Z. Mysłakowski: Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika. -- *Kultura Pedagogiczna*, tom I, str. 11.)

Kultura potrzebuje ludzi sztuki, którzy mają tworzyć. Materjał nauczania dawany jest często w złej formie. W materjale nauczania zupełnie jednolitym, nieskomplikowanym mamy dać dzieciom krąg życia prawdziwego, ich życia! Wtedy dziecko i materjał, który jego umysł przyjmuje, staną się sobie bardzo bliskiemi, znanemi i drogiemi. Wyjść z punktu tego, by rozszerzać horyzont jego duszy. Wypełnić jego życie duchem, uduchowić je — najpierw rodzina — otoczenie, dom, później szersze kręgi, aż dojdziemy do ojczyzny. Wzbudzić w dzieciach świadomość i miłość ojczyzny. Wkońcu materjał naukowy zwykle niezrozumiały, czasem abstrakcyjny, niepojęty, stanie się czemś jasnem, dotykalnem i bliskiem. Dzięki jego uduchowieniu staje się dla dziecka ożywionym tematem.

Powyższe zadania wypełni najlepiej nauczanie koncentracyjne. Wszakże każdy szczegół życia związany jest z innemi, a wszystkie razem tworzą jedno. To dziecko zrozumie — a więc zrozumie ono i materjał nauczania, podawany mu wtedy tylko, jeżeli tworzyć on będzie pewną okrągłą całość. Nauczanie, prowadzone systemem przedmiotowym, nigdy nie przyniesie tyle pożytku. Nauka przedmiotowa to osobne działy wiedzy, nie mające w życiu odpowiednika. Cóż w życiu oddziela się, tworząc czystą, niezmieszaną całość? W nauczaniu koncentracyjnem uniknąć można wszystkiego, co jest nieuniknione w nauce przedmiotów. Jeśli np. uczeń zainteresuje się czemś, nieobjętem tematem lekcji, w nauczaniu koncentracyjnem można zaspokoić jego ciekawość, zainteresowanie. W przedmiotowem nauczaniu tego uczynić nie można. W nauczaniu koncentracyjnem mamy tematy z całości życia, związane z czemś, co dziecku bliskie, np. rodzina, miasto, wieś, jesień itd. Zresztą odpowiada ono naturze dziecka, ujmuje bowiem całość. Całostkowy temat np. „Ojczyzna" rozpada się na tematy. I tu właśnie wyzyskać można samodzielność i zainteresowanie dzieci. Biorą udział w samodzielnej pracy ułożenia planu, pracy nad danem zagadnieniem. Wysuwają kwestje, związane z zagadnieniem, które należy opracować. Podają projekty pracy i sposoby wykonania tej pracy. Wreszcie samodzielnie opracowują dane zagadnienie. Dalej nauczanie koncentracyjne uwzględnia i zasadę poglądowości. Jedno z drugiego wypływa, z niem się łączy. Uczeń zaczyna od tych czynności, które się wiążą z jego zainteresowaniami praktycznemi. Na podstawie tych czynności przechodzi dziecko do takich, które się wiążą z zainteresowaniami teoretycznemi. Postępuje tak, jak człowiek dorosły, który z daną sprawą łączy swoje bezpośrednie zainteresowania. Wtedy rozwija o wiele większą energję.

Czego wymaga od nauczyciela przeprowadzenie nauczania koncentracyjnego? Wymaga zniesienia specjalistów przedmiotowych i aby w klasie uczył tylko jeden nauczyciel. Łatwiej mu wtedy spełniać swe zadania. Nie potrzebuje on mieć uniwersalnych wiadomości, lecz pewne i szerokie. Będzie on miał możność odbiegania od materjału według odchyleń i zmian zainteresowań dzieci, które odtąd rozwijać się już muszą samodzielnie na podłożu wrodzonych zdolności. Nauczyciel będzie wysuwał temat, który w danym czasie zgadza się z zainteresowaniem jego uczniów. Ze „specjalisty", udzielającego swojej „specjalności", nauczyciel

stać się musi badaczem psychiki swych wychowanków i bacznym obserwatorem życia. Bo wszak z życia będą wypływały zagadnienia, poruszane w szkole.

Na zakończenie należy zaznaczyć zagorzałym przeciwnikom nauczania koncentracyjnego, że nie wyklucza ono ćwiczeń technicznych (czytanie, pisanie, rachunki, rysunki ltd.) i ćwiczeń wprawy. Ale ćwiczenia te nie będą celem jak dotychczas, lecz tylko środkiem, narzędziem. Ćwiczenia i opanowywanie techniczne wypłyną w momencie potrzeby. I wtedy, gdy dziecko zetknie się z potrzebą, wystąpi postanowienie opanowania trudności technicznych. Przez to postanowienie, które wypłynie z wewnątrz, łatwiej opanuje trudności, jakie nasuwać się będą w czasie pracy i ćwiczeń. Tak samo nauczanie koncentracyjne nie wyklucza zdobyczy metodycznych w obrębie przedmiotu. Owszem są one pomocne przy organizowaniu pracy ucznia w szkole.

A więc wspólnie dzielmy się radami i uwagami, jak realizować nowe nauczanie, i mimo ciężkich czasów starajmy się iść ciągle naprzód.

Łódź. Ludwik Koza.

Organizujmy akcję wycieczkową (Nr. 10, 1933).

Najzupełniej zgadzam się z p. kol. Menzlem, że „organizowanie wycieczek, które pociągają za sobą większe wydatki, musi być zawczasu przygotowane" i uważam, że w całej rozciągłości doprowadzenie wycieczki do skutku zależy tylko od inicjatywy nauczyciela. Dziś, gdy władze kolejowe przychodzą z pomocą przez udzielenie 75% zniżki na kolejach, a towarzystwo „Vistula" w Warszawie 60% na przejazdy statkiem, nie powinno być ani jednej szkoły, zwłaszcza wyżej zorganizowanej, którаby nie wzięła udziału w wycieczce. Gromadzenie funduszów na ten cel różnie się praktykuje: Znam szkoły, które radziły sobie w ten sposób, że na początku roku szkolnego wychowawca danego oddziału urządzał dla rodziców odczyt z przeźroczami (np. o morzu), po którego wygłoszeniu drogą dyskusji doszli wszyscy rodzice do wniosku. że taką wycieczkę należałoby urządzić dla ich dzieci. Przystąpiono natychmiast do realizacji. Rodzice opodatkowali się i postanowili składać pewne sumy miesięczne. Obecnie niektóre dzieci mają już po kilkanaście złotych. Wycieczka nad morze z Warszawy kosztuje około 25 zł. Naturalnie, że łatwiej jest rodzicom w końcu roku szkolnego dodać parę złotych aniżeli odrazu całą sumę. Odpowiednio przeprowadzona akcja wśród dzieci, czy to na pogadankach w „Dniu Oszczędności", czy w jakimkolwiek innym czasie, wydaje bardzo pożądane rezultaty. Niektóre dzieci każdy otrzymywany grosz kładły do puszki, względnie na książeczki P. K. O.

Myśląc o dalszej wycieczce np. z VII oddziałem nad morze, niektórzy wychowawcy myśleli już o gromadzeniu funduszów od kilku lat.

Parę przedstawień, imprez, poranków itp. dało pewną sumę, która jako kapitał społeczny złożono na wspólną książeczkę P. K. O.

Samorządy, odpowiednio argumentami przekonane, również udzielą zapomogi dla kilkorga niezamożnych dzieci.

Nauczyciel winien być bacznym obserwatorem, orjentującym się w miejscowych stosunkach, aby tem łatwiej mógł uzyskać potrzebne mu fundusze.

Akcja wycieczkowa jest stanowczo za mało u nas rozwinięta: dlatego obowiązkiem każdego nauczyciela jest wzbudzanie w otoczeniu potrzeby zwiedzania i poznania rodzinnego kraju.

W jaki sposób poradzić z konserwatyzmem niektórych rodziców, którzy nie doceniając ważności społecznej i wychowawczej wycieczek, powiadają: „szkoda pieniędzy"? Tym pokażmy

rozpromienione twarze ich dzieci, z jakim zapałem czekają tej chwili, by wyjechać na wycieczkę, albo dajmy im opowiadanie uczestnika, który słów znaleźć nie może na wypowiedzenie tego, co widział. Dla przykładu podaję dosłowne wrażenie jednego z chłopców, który był na wycieczce: „Wycieczka nad morze pozostawiła w mej wyobraźni niezatarty urok. Gdy nie wiedziałem napewno, czy pojadę, działo się w mej duszy coś strasznego. Nie miałem ochoty do pracy, miałem jakiś żal do rodziców, budził się we mnie bunt wewnętrzny. Kiedy rodzice wreszcie zostali przez Pana zachęceni do pozwolenia mi wzięcia udziału, jakby nowe tchnienie, nowy duch wstąpił we mnie. Wszystko, co robiłem, było z myślą o wycieczce. Gdybym nie pojechał, nie mógłbym długo zapomnieć tego rodzicom, którzy mogli mnie wysłać, ale nie doceniali ważności wycieczki. Kiedy powróciłem z podróży i zacząłem opowiadać o tem, co widziałem, rodzina i sąsiedzi słuchali z zapartym oddechem, jaki piękny nasz kraj i ile cudów posiada". Opowiadanie tego chłopczyka, jako szczery wylew duszy młodzieńczej, niech nam nasunie pewne refleksje, z których wysnujemy wątek do naszych poczynań wycieczkowych wśród starszego społeczeństwa, pokrywającego koszty wycieczki za swe dzieci. Organizator musi być energiczny, przedsiębiorczy, działający zdecydowanie i planowo. Musi załatwić wszelkie formalności, związane z uzyskaniem zniżek, miejsc noclegowych itp. Naturalnie, że musi naprzód zamówić noclegi i otrzymać odpowiedź, czy w danym dniu są wolne miejsca itd.

Na lekcjach geografji czy nauki o Polsce muszą być dzieci już przygotowane, co będą zwiedzały, aby uniknąć rozbieżności i pustki przy zwiedzaniu. Oto są moje uwagi, płynące poniekąd z doświadczenia w urządzaniu wycieczek. Chciałbym, by one mogły pobudzić Szan. Kol. do intensywnej pracy w organizowaniu tak ważnych dla życia wycieczek.

Góra Kalwarja (woj. warszawskie). Edward Marchewka.

Koła szkolne Ligi Morskiej i Kolonjalnej (14/1933).

Szanowny Panie Redaktorze. — Od lat już kilku śledzę bacznie „Przyjaciela Szkoły" i już nieraz miałem ochotę przesłać doń artykuły, czy tylko zabrać głos w dyskusji, lecz zawsze tak jakoś schodziło. Dziś pozwalam sobie przesłać załączony artykuł, omawiający sprawę Ligi Morskiej i Kolonjalnej na terenie szkoły. Łączę wyrazy itd.

Powyższy list z dnia 13 IX 1933 nadszedł właśnie w chwili wysłania zeszytu Nr. 14 z datą 15 września, w którym ukazał się artykuł p. dr. Skopowskiego na ten sam temat. Autor, który, jak zaznacza, już nieraz się zabierał do napisania artykułu dla *P. S.*, przy swojem pierwszem wystąpieniu nie miał szczęścia, albo co do terminu, albo co do tematu. Zresztą podobne wypadki zachodzą nieraz w redakcji. Ale ponieważ uwagi na temat Ligi M. i K. są słuszne, podajemy je jako „głos dyskusyjny". Red.

Idea morza — a szkoła powszechna.

„Miłość morza winna być źródłem, z którego czerpać będą swą moc przyszłe pokolenia Polski". Oto głębokie słowa Prezydenta Rzeczypospolitej I. Mościckiego, wypisane na symbolicznym obrazie, wydanym przez Ligę Morską i Kolonjalną, a który znalazł się dziś niemal w każdej szkole. Idea doniedawna zupełnie obca szerokim masom społeczeństwa, dziś dzięki „Świętom Morza" i szerokiej propagandzie zaczyna docierać nawet do zapadłych wiosek, gdzie o morzu i jego znaczeniu dla życia narodu-państwa nie wiedziano zupełnie. Ale by „przyszłe pokolenia czerpały swą moc z miłości morza", trzeba dziś nietylko przy okazji „Święta Morza", które i tak zastaje młodzież poza murami szkoły, głosić hasła, jakie widnieją na proporcu Ligi M. i K. i w ciągu całego roku szkolnego.

W dobrze pojętej idei wychowania państwowego musi znaleźć miejsce i sprawa morza naszego, tem więcej, że szkoła dzisiejsza, ta nowa szkoła, ma przedewszystkiem wychować przyszłego obywatela i nastawić go na rozumienie zagadnień państwowych, ale ma on nietylko rozumieć lecz i czynem popierać zamierzenia państwa.

Przed dwoma jeszcze laty, gdy na zjazdach nauczycielskich napomykałem o Lidze M. i K., to było dużo kolegów, którzy szczerze wyznawali, że o Lidze M. i K. niczego nie słyszeli. Dziś już znacznie lepiej, a będzie jeszcze lepiej, gdy śladem kół L. O. P. P. powstaną we wszystkich szkołach koła Ligi M. i K. Na IV Walnym Zjeździe Delegatów z całej Polski, odbytym we Lwowie 1932 r., domagaliśmy się w czasie obrad sekcyj, by zaczęto wydawać czasopismo dla młodzieży szkolnej i by zaopatrzono szkoły w znaczki (propagandowe) do rozsprzedaży pomiędzy członków szkolnych kół Ligi M. i K. itp. Stan finansowy Ligi M. i K. nie zezwala dotychczas na zrealizowanie tych uchwał, a zezwolić będzie mógł, gdy nie będzie jednej szkoły, którąby nie została członkiem Ligi Morskiej i Kolonjalnej i nie głosiła haseł „Frontem ku morzu".

Ponieważ na terenie szkoły istnieją dziś różne organizacje o charakterze wychowawczo-społecznym jak L. O. P. P., Czerwony Krzyż, harcerstwo, samorządy, które z trudem walczą o zdobycie od swych członków składek, które wynoszą 5—20 gr. miesięcznie, przeto na podstawie własnego doświadczenia proponuję następujące rozwiązanie tej sprawy: Młodzież klas IV—VII przystępuje jako j e d e n członek do Ligi M. i K. i wpłaca tylko po jednym złotem składki miesięcznej, co nawet w szkole niższego stopnia organizacyjnego wyniesie na jedno dziecko po 1 gr. Sumę taką może wpłacić nawet dziecko bardzo biedne. Ponieważ na terenie naszego państwa jest przeszło 26 000 szkół powsz., przeto Liga M. i K. zyskiwałaby tyle złotych miesięcznie, co rocznie dałoby więcej niż ćwierć miljona złotych do dyspozycji Ligi Morskiej i Kolonjalnej.

Za składkę otrzyma Koło piękny miesięcznik *Morze*. Raz lub dwa razy w miesiącu zbierze się szkolne koło i znajdzie dość materjału ciekawego dla młodzieży. O ile do Koła przystąpi więcej niż 100 dzieci, to można nadwyżkę z 1 zł przeznaczyć na kupno broszur i książek, traktujących o morzu, lub kupimy gry towarzyskie jak „Bitwa morska" i „Bierki", z których członkowie korzystać mogą po zebraniu koła lub na terenie świetlicy szkolnej.

O nauczycielu niemieckim powiedział Bismarck, że on wygrał wojnę, a my zdobędziemy przez morze świat szeroki, przyczynimy się do umocnienia potęgi Rzeczypospolitej, o ile gorąco i z umiłowaniem podejmiemy się apostołowania i tej wzniosłej idei.

Pruchnik (woj. lwowskie.) Antoni Wachułka.

R e f l e k s j e n a t e m a t n a u c z a n i a r o b ó t r ę c z n y c h (Nr. 16/1933)

Zdanie p. Pękalskiego jest słuszne, bo wszystko, czego uczymy w szkole, musi być praktyczne i powinno znaleźć zastosowanie tak w szkole jak w życiu. Musimy też brać pod rozwagę i życzenia domu rodzicielskiego, bo jeżeli w tych ciężkich czasach żądamy od rodziców, by łożyli na roboty, to musimy im pokazać, że ten krwawo zarobiony grosz nie poszedł na marne. Ale wywiązanie się z tego zadania jest bardzo trudne.

Roboty ręczne, jakkolwiek są „najmłodszym" przedmiotem naukowym w szkole, to jednak mają bogatą historję za sobą.

Traktowano je jako osobny przedmiot nadobowiązkowy, potem dano im miejsce poczestniejsze, bo przyznano im godziny w planie naukowym i uważano je za przedmiot obowiązkowy. Mimo prawa obywatelstwa w szkole były zawsze i są po dziś dzień traktowane po macoszemu, a to jedynie dlatego, że są za kosztowne. Szkoła, która ma nawet własną pracownię, nigdy nie pomieści odrazu 50—60 uczniów, a jeżeli zaś po większych miastach

wysyłają szkoły uczniów swoich do tak zwanych centrali, to cierpi na tem sama nauka, bo czas pracy ogranicza się do minimum w tych centralach, również i karność szkolna przez te marsze tam i zpowrotem dużo na tem cierpi. Ale wróćmy do samego tematu.

Pragniemy wykazać rodzicom, że czas i pieniądz nie poszły na marne, a możemy to łatwo uczynić, jeżeli zaprowadzimy w szkołach roboty gałązkowe. Nim jednak wytłumaczę wartość tych robót, chciałbym się zastrzec, że nie idzie wcale o autoreklamę, bo książka*) moja i tak znalazła uznanie w szerokich sferach nauczycielskich. Dotąd rozeszło się 6000 egzemplarzy, a obecnie ukazał się drugi nakład znacznie rozszerzony i poprawiony.

Na czem polega wartość robót gałązkowych?

Przedewszystkiem nie potrzeba specjalnej pracowni. Roboty te z łatwością mogą być wykonane w klasie.

Powtóre ilość narzędzi ogranicza się do minimum. Wystarczy scyzoryk lub kozik dla każdego ucznia, tygiel kleju dla całej klasy i ewentualnie pilnik. Dokładny spis znajdą czytelnicy w podręczniku moim.

Dalej materjał prawie że nic nie kosztuje, bo na wsi znajdzie się on koło każdej chaty. W miastach zaś można się urządzić w ten sposób, że ogrodnik plantacyj miejskich odda go bezpłatnie. Fura gałązek wystarczy dla jednej szkoły na cały rok. Każda gmina czy magistrat, skoro się zaznajomi z tem, do czego ten materjał jest potrzebny i ile na tem zyska gmina i rodzice, chętnie go dostarczy. Koszt materjału dla całej szkoły (600 uczniów) na cały rok wynosi 3 zł, a to za dowóz tego materjału.

Przy pomocy gałązek można stworzyć cały szereg przedmiotów użytkowych jak krzesła, stoły, półki szafki, ramy do obrazów i luster itd.

Przez uprawianie robót gałązkowych uczymy dzieci poznawać różne gatunki drzew i przyzwyczajamy je do ukochania wszystkiego, co swojskie. Estetyka tych robót ma duży wpływ na wyrobienie zmysłu estetycznego.

Byłbym bardzo szczęśliwy, gdyby skromna moja książeczka oddała te usługi, o których kolega Pękalski mówi w swoich refleksjach.

(Lwów.) Henryk Glasgall.

„Bibljoteka w życiu szkolnem" (Nr. 8/1933).

Zagadnienie sposobu zorganizowania czytelnictwa na terenie szkoły jest niewątpliwie ważne.

Można je oczywiście zorganizować różnie i, o ile siły kierujące będą dbałe, to rezultaty muszą być dodatnie. Kol. Pękalski uważa system bibljotek klasowych za możliwie najlepszy. Prawdopodobnie tak. Życzeniem zaś naszem byłoby, żeby każde dziecko w domu posiadało swoją bibljotekę. Ale niestety. Wprawdzie są to marzenia realne a w przyszłości zapewne ziszczalne, lecz dziś trudno o tem mówić. Całe rzesze dzieci przychodzi do szkoły głodnych i obdartych. Szkoły więc, nie będąc odpowiednio sytuowane, nie posiadają licznych księgozbiorów w bibljotekach swoich. Z tego względu muszę zrezygnować z rozdzielania książek między poszczególne klasy. Lepiej mieć jedną bibljotekę w szkole dobrze zaopatrzoną, niż dużo ubogich. W liczniejszym księgozbiorze znajdą dzieci łatwiej książki, odpowiadające ich zainteresowaniom.

Drugą rzeczą, o którą mi przedewszystkiem chodzi, to prowadzenie całkowite bibljotek przez nauczycieli. Nauczyciel wypożycza książki, odbiera, zachęca itp. Dlaczego koniecznie tak być musi? Może powie ktoś, że przecież na terenie szkoły niema jednostki w tym względzie bardziej kompetentnej od nauczyciela. Całkiem słusznie. Ale wypada zastanowić się, czy jest to racjonalne z punktu widzenia pedagogiki dzisiejszej. Wszyscy się zgadzamy, że w nauczaniu rola nauczyciela ograniczać się winna raczej do kierowania samodzielną pracą uczniów.

*) Henryk Glasgall: *Roboty gałązkowe* z 24 ryc. w tekscie. Lwów, nakładem autora. 1926. Str. 60. Cena zł 1.50.

Nauczyciel jest dzisiaj pomocnikiem, doradcą, często krytykiem uczenia się dzieci. Tego wymagają dzisiejsze prądy wychowawcze. Pełna osobowość ucznia, to cel nowej szkoły. Z tem przecież łączy się organizacja czytelnictwa również. Jeżeli nauczyciel sam spełnia wszystkie czynności, to już tem samem idzie drogą inną, niż mu obecne życie nakazuje.

Mówi się dużo o znaczeniu organizacyj szkolnych — uczniowskich. Dowodzi się, że tam młodzież urabia się na ludzi samodzielnych (przez bardziej samodzielne życie i pracę). Tymczasem znów radzi się oddawać prowadzenie bibljotek tylko samemu nauczycielowi. Uważam, że do tej pracy należy wciągnąć koniecznie uczniów. Nauczyciel może być opiekunem. Nie może również wykluczyć pomocy, współpracy innych nauczycieli. Jest ona niezbędna, jeżeli chcemy, by dzieci wszystkie czytały i to odpowiednio. Napewno wierzymy wszyscy, że skoordynowana praca ucznia i nauczyciela daje znakomite rezultaty. Skoro tak, to w organizacji czytelnictwa, w prowadzeniu bibljotek, niech biorą czynny udział sami uczniowie.

Zakrzówek (woj. lubelskie). Stanisław Kosiorek.

„10 MINUT ĆWICZEŃ CODZIENNYCH".

(Realizacja nowego programu ćwiczeń cielesnych.)

Nowy program ćwiczeń cielesnych, obowiązujący od 20 sierpnia rb. we wszystkich oddziałach publicznych szkół powszechnych, oraz w pierwszej klasie gimnazjalnej nowego ustroju*) przewiduje 10-minutowe ćwiczenia codzienne poza programowemi lekcjami ćwiczeń cielesnych w wymiarze dwu godzin tygodniowo.

Ujęcie praktyczne tej pożytecznej i zgodnej z zadaniami wychowawczemi innowacji nastręcza w początkach niemałe trudności na terenie szkoły. Toczą się na ten temat ożywione dyskusje na konferencjach rad pedagogicznych, a kierownicy szkół nie wiedzą, gdzie „wsadzić" tego rodzaju „drobiazgi", które zakłócają normalny tryb zajęć szkolnych.

Dlatego różnie, jak dotąd, potraktowano tego rodzaju zarządzenie władz szkolnych. Szkoły bardziej sumienne gromadzą na boisku młodzież wszystkich klas bez względu na wiek i płeć i prowadzą zbiorowo 10-minutowe ćwiczenia przed lekcjami lub w czasie jednej z przerw. Inne znowu prowadzą „10-minutówki" w izbach szkolnych pod kierunkiem nauczycieli-wychowawców klasowych lub starszych uczniów-przodowników, nie zważając na to, że na dworze pogoda i ciepło. Są szkoły, które narazie sprolongowały termin wprowadzenia tych ćwiczeń, motywując to tem, że — dzięki Bogu — polska jesień umożliwia młodzieży uprawianie harców, rozrywek i różnego rodzaju „wyczynów fizycznych" na dziedzińcu szkolnym. Z nastaniem zimnych dni zaczniemy z temi ćwiczeniami — powiada jeden z kierowników. Może nawet ma rację do pewnego stopnia. Wreszcie ostatnia kategorja szkół, zdaje się najliczniej reprezentowana, stoi jeszcze

*) Zobacz Instrukcję, dotyczącą programu nauki, jako załącznik do okólnika Min. W. R. i O. P., nr. 110 z dn. 14 VII 1933 r.

wobec zagadnienia: Jaki jest cel tych ćwiczeń i jakie byłoby praktyczne ujęcie tego zarządzenia Ministerstwa w planie lekcyjnym szkoły powszechnej?

Trojaki jest cel 10-minutowych ćwiczeń codziennych: kształtujący, rozgrzewający i wdrażający ucznia do nawyku uprawiania codziennych ćwiczeń ciała.

Biorąc za podstawę „materjał ćwiczebny“, przeznaczony nowym programem ćwiczeń cielesnych dla poszczególnych oddziałów szkoły powsz., zestawiamy t. zw. wzorce lekcyjne. Zasób ćwiczeń, ujęty we wzorce i dobrze już znany uczniom, (bo przerobiony na lekcjach ćwiczeń cielesnych) spełni swój potrójny cel, o czem już wyżej wspomniałem.

Instrukcja powiada, że „ćwiczenia te powinny się odbywać przed lekcjami, o ile to możliwe, na boisku, na szerokich kurytarzach lub w klasach zawsze przy otwartych oknach“.

Uwzględniając wiek ćwiczących*) i miejsce prowadzenia ćwiczeń (boisko, sala gimnastyczna lub rekreacyjna, kurytarz, izba szkolna), spróbujmy zestawić przykładowo, wzorce 10-minutowych ćwiczeń dla wszystkich oddziałów szkoły powszechnej, bez względu na warunki, w jakich je zastosować mamy.

A. Oddział I i II.

a) Wzorzec na boisko (salę gimnastyczną lub rekreacyjną i kurytarz).

1. Ćwiczenia dyscyplinarne i wychowawcze: Swobodne ustawienie dzieci przed nauczycielem. Przygotowanie dzieci do ćwiczeń.

Wyk.: Dzieci biegają, na gwizd lub zapowiedź: „Stój!“ stają przed nauczycielem, na pozdrowienie, wypowiedziane przez nauczyciela, kłaniają się, a na polecenie rozpinają (chłopcy) ciasne kołnierze, zdejmują marynarki itp.

2. Ćwiczenia poprawiające postawę stojącą: „Stać prosto, jak drzewo w lesie“.

Wyk.: Dzieci stoją zazwyczaj jak krzywe drzewa. Dopiero wskutek uwagi, zwróconej im przez nauczyciela, „robią się długiemi drzewami“, starają się być wysokimi i prostymi, jak „drzewa wysokopienne“.

---

*) Przy podziale na grupy ćwiczących wzorowano się na ministerjalnym programie ćwiczeń cielesnych tj. na łączeniu I i II, III i IV, V z VI i VII oddziałem.

3. Ćwiczenia nóg, kształtujące mięśnie:

„Chód kruka".
Wyk.: Po 3-ech krokach marszu w przysiadzie dziatwa wykonuje 3 podskoki (w przysiadzie), przyczem skręca głowę w lewo (prawo) i kracze.

4. Ćwiczenia ramion:

„Pożegnanie odjeżdżających".
Wyk.: W pozycji siedzącej lub stojącej swobodne potrząsanie ramionami, wzniesionemi wgórę.

5. Ćwicz. tułowia w płaszczyźnie strzałkowej:

„Koci grzbiet".
Wyk.: Klęk podparty i prostowanie nóg w kolanach, przyczem stopy pozostają w miarę możności w miejscu, a siedzenie wznosi się wgórę.

6. Ćwicz. koordynacji nerwowej (równoważne):

„Czapla".
Wyk.: Skurcz „jednonóż" w kolanie i rozglądanie się wokoło.

7. Ćwicz. tułowia w płaszczyźnie poprzecznej (skręty):

„Nawlekanie długiej nici".
Wyk.: Siad skrzyżny („po turecku") i skręty tułowia, przyczem, wyciągając rękę za siebie, dzieci naśladują nawlekanie igły na długą nić.

8. Ćwicz. przygotowawcze do skoków:

„Skoki wronie".
Wyk.: W przysiadzie podskoki wprzód.

9. Ćwicz. uspakajające i oddechowe:

Marsz wspięty (na palcach) i oddechy (z autokorektą).
Wyk.: Marsz na palcach (można w miejscu), stanie lub siad, „jednorącz" na klatce piersiowej (dłonią), druga ręka wtyle na wysokości lędźwi i głębokie oddechy, zaczynając od wydechu (ustami) 2—3 razy.

b) Wzorzec do zastosowania w klasie (izbie szkolnej).

1. Ćwicz. wychowawcze i porządkowe:

Powitanie. — Ustawienie (rozmieszczenie) dzieci.
Wyk.: Po wejściu nauczyciela do klasy dzieci wstają. Ponieważ na wyniesienie ławek szkoda czasu — możnaby w ostatecznym razie przesunąć np. zewnętrzne rzędy ławek na bok i użyć do niektórych ćwiczeń. Jak rozmieścić dzieci? Połowę ustawić między ławkami, przed i za ławkami, a resztę ustawić na siedzeniach ławek. Te ostatnie stają tak wysoko, że skoro podniosą

ramiona wbok, muszą się one (ramiona) znaleźć ponad głowami dzieci, stojących na podłodze. Przy takiem ustawieniu dzieci mogą wykonać ćwiczenia w staniu, w rozkroku i wykroku oczywiście z pewnemi ograniczeniami ruchów, zależnie od wielkości izby, ilości ćwiczących i konstrukcji ławek. Dobrze będzie wyznaczyć każdemu uczniowi miejsce już na stałe, by nie tracić każdorazowo czasu na ustawianie.

Jakie ćwiczenia można wykonywać przy użyciu ławek? Siad skrzyżny, skurczony lub płaski, ruchy ramion, skłony; skręty głowy i tułowia, różne ćwicz. w leżeniu tyłem, przodem, opady tułowia wtył i wprzód z zaczepieniem stóp o pulpit ławki itp.

2. Ćwicz. poprawiające postawę (stojąc i siedząc): Zobacz ćwicz. nr. 2 wzorzec „a".

3. Ćwiczenia nóg: „Małe krzaczki i duże drzewa". Wyk.: Zmiana między przysiadem a postawą stojącą,

4. Ćwiczenia ramion: Zobacz ćwicz. nr. 4 wzorzec „a".

5. Ćwicz. tułowia w płaszczyźnie strzałkowej: „Grzbiet okrągły jak szyja łabędzia". Wyk.: Siad skulony i zmiana między złą a dobrą postawą (prostowanie grzbietu).

6. Ćwicz. koordynacji nerwowej (równoważne): Zobacz ćwicz. nr. 6 wzorzec „a".

7. Ćwicz. tułowia w płaszczyźnie poprzecznej: „Koszenie siana". Wyk.: Stanie, rozkrok i skręty tułowia wbok z naśladowaniem ruchów rąk kosiarza.

8. Ćwicz. przygotowawcze do skoków: „Kozłowanie piłki". Wyk.: Poskoki w miejscu (na palcach).

9. Ćwicz. uspakajające i oddechowe. Zobacz ćwicz. nr. 9 wzorzec „a".

B. Oddział III i IV.

a) Wzorzec na boisko (salę gimn. lub rekreacyjną, kurytarz).

1. Ćwicz. wychowawcze i porządkowe: Powitanie. Kolumna ćwiczebna (z rozluźnionej kolumny czwórkowej).

Wyk.: Na sygnał, dany gwizdkiem lub na zapowiedź: „Stój!" dzieci stają na baczność, a po słowach pozdrowienia „dzień dobry", wypowiedzianych przez nauczyciela,

kłaniają się. Wznoszą ramiona wbok celem uzyskania potrzebnego do ćwiczeń rozstępu. Następnie wykonują ¼ obrotu w prawo (lewo) wznoszą ramiona wbok i w ten sposób uzyskują kolumnę ćwiczebną.

2. Ćwiczenia nóg: Łączenie podskoków z przysiadami.

Wyk.: Podskoki na palcach, np. 3 razy, a po 3-cim podskoku „przysiad podparty". Zwrócić uwagę, by uczniowie trzymali głowę prosto i nie pochylali się zbytnio naprzód w czasie przysiadu.

3. Ćwiczenia ramion: „Wiatrak".

Wyk.: Postawa rozkroczna i krążenie ramieniem lewem (prawem) naprzemian, czyli naśladowanie ruchu skrzydeł wiatraku.

4. Ćwicz. tułowia (płaszczyzna strzałkowa): „Koń na biegunach".

Wyk.: W siadzie skrzyżnym dzieci chwytają palce nóg (stopy). Następnie „huśtają się" w takt w formie swobodnej aż do leżenia tyłem (na grzbiecie), przyczem nogi są skrzyżowane i silnie przyciągnięte do brzucha.

5. Ćwicz. zastępujące zwisy: „Królewskie krzesełko w szeregu".

Wyk.: Odliczyć „do dwu", jedynki trzymają się za ręce, a dwójki siadają na rękach i trzymają się za szyję jedynek.

6. Ćwicz. równoważne (koordynacji nerwowej): „Pocałować kolano".

Wyk.: W staniu, chwyciwszy się za kolano lub stopę, ćwiczący stara się utrzymać równowagę i zbliżyć nogę (kolano) ku twarzy. Niektórzy nawet mogą założyć stopę za kark.

7. Ćwicz. tułowia (skręty): „Nawlekanie długiej nici".

Wyk.: Zobacz ćwiczenie nr. 7, wzorzec „a" dla oddz. I/II.

8. Ćwicz. przygotowawcze do skoków: „Rakieta".

Wyk.: Ustawienie w kole. Nauczyciel staje w środku koła lub z boku i wykonuje następujące ruchy, które dzieci naśladują: wolne i coraz szybsze klaskanie w dłonie w takt (rakieta trzeszczy), szybkie tupanie i uderzenia dłońmi o uda lewą (prawą) ręką

naprzemian (rakieta strzela), zataczanie kół w powietrzu jedną lub „oburącz" przed ustami i gwizdanie (rakieta kręci się i syczy), a wkońcu wyprost ramion wgórę z równoczesnym podskokiem wgórę i okrzykiem „hurra"!

9. Ćwicz. uspakajające i oddechowe: Marsz wspięty i oddechy.
Wyk.: Zob. ćwicz. nr. 9, wzorzec „a" dla klasy I/II.

b) Wzorzec do wykorzystania w izbie szkolnej.

1. Ćwicz. wychowawcze porządkowe: Wyk.: Zobacz ćwiczenie nr. 1, wzorzec „b" na I/II klasę.

2. Ćwicz. poprawiające postawę: Zwieranie i rozszerzanie stóp.

3. Ćwiczenia ramion: „Strzał".
Wyk.: Z ramionami nieznacznie wbok wzniesionemi wykonuje się rytmiczne ruchy ramion wgórę i wdół z uderzeniami o uda (na zmianę lekkie i silniejsze uderzenia). Im uderzenie silniejsze, tem więcej energji wkłada ćwiczący w ruch z równoczesnem usztywnieniem całej obręczy barkowej. Zadowolenie rośnie, gdy łącznie z wykonywanym ruchem dzieci liczą głośno raz, dwa, trzy itd. (po każdem liczeniu uderzenie dłońmi o uda z boku).

4. Ćwiczenia nóg: „Zanurzanie się w kąpieli".
Wyk.: Chodzi o przysiad możliwie głęboki, a w ostatecznym razie może być półprzysiad. Przytem tułów prosto, ramiona wtyle. Osiąga się właściwe „zanurzenie" przez zapowiedź, że woda jest głęboka, sięga ponad głowę i dlatego trzeba się trzymać prosto, by uniknąć utonięcia.

5. Ćwicz. tułowia (płaszczyzna strzałkowa): „Zanurzyć się w wodzie, jak kaczka lub jak łabędź, łowiący pożywienie".
Wyk.: Najłatwiej jest wykonać z siadu klęcznego, przyczem nauczyciel mówi, że kaczka musi szybko dosięgnąć łebkiem dna, jeżeli chce zdobyć pożywienie.

6. Ćwicz. zastępujące zwisy: Rozklęk podparty i uginanie ramion.
Wyk.: Przysiad, klęk rozkroczny, pod-

pór na rękach i palce rąk zwrócone do siebie.

7. Ćwicz. równoważne (koordynacji nerwowej): „P o c a ł o w a ć k o l a n o“.
Wyk.: Zobacz ćwicz. nr. 6 wzorzec „a“ dla III/IV kl.

8. Ćwicz. przygotowawcze do skoków: „G a s z e n i e ś w i e c y“.
Wyk.: Podskok i za każdym podskokiem dmuchanie na świecę, celem zgaszenia.

9. Ćwicz. uspakajające i oddechowe: Wyk.: Znane z poprzednich wzorców.

C. O d d z i a ł V, VI, i VII.

a) W z o r z e c n a b o i s k o (salę gimn., rekr. lub kurytarz.)

1. Ćwicz. wychowawcze i porządkowe: K o l u m n a ć w i c z e b n a (w szachownicę).
Wyk.: Dwuszereg, odliczenie „jedynek“ i „dwójek“, pierwszy szereg krok do przodu, jedynki pozostają w miejscu, a dwójki wykonują krok wtył lub wprzód zależnie od miejsca ćwiczeń.

2. Ćwiczenia nóg: W y k r o k i s k o ś n e „jednonóż“, naprzemian i wspięcia.
Wyk.: Wykrok skośny — raz, wspięcie — dwa, opuścić pięty — trzy, do postawy — cztery.

3. Ćwiczenia ramion: S i a d p ł a s k i i w y m a c h y r a m i o n w b o k, ze skrętem głowy w lewo (prawo) naprzemian.

4. Ćwiczenia tułowia: „Ł ó d ź n a f a l a c h“.
Wyk.: Siad skrzyżny, ramiona wbok i małe skłony tułowia w lewo (prawo) naprzemian.

5. Ćwicz. równoważne (koordynacji nerwowej): Podskoki i na dany znak stanie „jednonóż“, poczem stanie na palcach.

6. Ćwicz. zastępujące (podpór): „T a c z k a“.
Wyk.: Jeden z ćwiczących w podporze przodem jest taczką i postępuje na rękach naprzód, drugi trzyma go wysoko za uda. Cwiczenie jest trudniejsze, jeżeli chwyt za uda jest za blisko stóp.

7. Ćwicz. tułowia (skręty): „K o r k o c i ą g“.
Wyk.: Stanie w rozkroku i małe rytmiczne skręty w lewo (prawo), przyczem skręty stają się coraz to głębsze. Ramiona

zwisają luźno po bokach, a w miarę wzrastania szybkości skrętu ręce wykonują zamach (aż do barków), przez co pomagają do zwiększenia obszerności skrętu.

8. Skoki: „Z a j ę c z y s k o k".
Wyk.: Zając skacze na czworakach. Dla utrudnienia przy wykonaniu skoku na ręce dzieci prostują nogi i wyrzucają wgórę.

9. Ćwicz. uspakajające i oddechowe: Wyk: Znane z poprzednich wzorców.

b) W z o r z e c d o w y k o r z y s t a n i a w i z b i e s z k o l n e j.

1. Ćwicz. wychowawcze i porządkowe: P o z d r o w i e n i e. — R o z m i e s z c z e n i e d z i e c i.
Wyk.: Zobacz ćwiczenie 1, wzorzec „b" dla I i II klasy.

2. Ćwicz. nóg i ramion (korektywne): S k u r c z r a m i o m i t a k t o w a n i e w t y ł z e w s p i ę c i e m (staniem na palcach).

3. Ćwicz. nóg i ramion (kształtowanie mięśni): P ó ł p r z y s i a d, s k u r c z r a m i o n i w y p r o s t y r a m i o n w z w y ż z r ó w n o c z e s n y m p o w r o t e m d o p o s t a w y.

4. Ćwiczenia tułowia (płaszczyzna czołowa): R o z k r o k i s k ł o n y t u ł o w i a w b o k, w l e w o (prawo) n a p r z e m i a n z s u n i ę c i e m d ł o n i p o u d a c h.
Wyk.: Przy skłonie trzymać tułów prosto, skłon musi być wykonany tylko w biodrach.

5. Ćwicz. równoważne (koordynacji nerwowej): „P o c a ł o w a n i e k o l a n a".
Wyk.: Zobacz ćwiczenie 7, wzorzec „a" dla V, VI i VII klasy.

6. Ćwiczenia zastępujące zwis: K l ę k p o d p a r t y („rozklęk") i u g i n a n i e r a m i o n.

7. Ćwicz. tułowia (skręty): „K o r k o c i ą g".
Wyk.: Zobacz ćwiczenie 7, wzorzec „a" dla V, VI i VII klasy.

8. Ćwicz. przygotowawcze do skoków: „Z w a r c i e" i ć w i c z e n i a o d b i c i a
Wyk.: Stopy złączyć, dwa podskoki na palcach, a przy trzecim podskoku silnie odbić się stopami i wzniesienie wgórę. Ćwiczenie to należy zastąpić innem, jeżeli izba szkolna jest na piętrze (nie na parterze), lub gdy konstrukcja ławek na to nie pozwala.

9. Ćwicz. uspakajające i oddechowe: Wyk.: Znane z poprzednich wzorców.

Przykładowo podane wzorce nie wyczerpują jeszcze całości zagadnienia realizacji „10-minutówek“ na terenie szkoły powsz. Pozostaje jeszcze do wyjaśnienia sprawa układania wzorców i prowadzenia ćwiczeń. Według instrukcji do programu minist., ćwiczenia te ma prowadzić wychowawca klasy (dozwolone jest łączenie klas, wzgl. tworzenie zespołów żeńskich i męskich). Wzorce lekcyjne dla poszczególnych klas powinien układać ten kolega-nauczyciel, który ma najwięcej lekcyj ćwiczeń cielesnych w danej szkole. Jak często zmieniać wzorce? Przynajmniej dwa razy w miesiącu, by nie znudzić dziatwy temi samemi ćwiczeniami. Skąd czerpać materjał do wzorców? Z nowego programu minist. ćwiczeń cielesnych, z podręczników gimnastyki: Germanówny, Sikorskiego i J. E. Thulina (*Gimnastyka dla małych dzieci*, tłum. Biernakiewicza).

Należałoby wspomnieć, że dziatwa zawsze ćwiczy w pantoflach, z rozpiętemi kołnierzami, bez marynarek (chłopcy). Jak je „zmieścić“ w planie lekcyjnym szkoły? Najkorzystniej i najpraktyczniej jest prowadzić ćwiczenia te klasami (jeżeli łączyć, to najwyżej 2 klasy) przed rozpoczęciem lekcyj. W najgorszym razie pierwszą lekcję rozpocząć z tego powodu o godz. 8 minut 10 z tem, że każdą następną lekcję przesunąć automatycznie o 10 minut.

Biorąc pod uwagę opłakane warunki lokalne, w jakich niektóre szkoły się znajdują, i przeładowanie klas — innowacja ta nastręcza w początkach wielkie trudności. Ale jej doniosłe znaczenie natury ćwiczebnej i wychowawczej nakłada na kierownictwo i grono nauczycielskie obowiązek realizowania tego zarządzenia władz ze specjalną starannością i znajomością rzeczy.

Warszawa. Józef Flisak.

JAK BUDZIĆ AKTYWNOŚĆ DZIECI W KWESTJACH SPOŁECZNYCH.

Oddział II szkoły ćwiczeń. Dzieci 30-oro dobrze sytuowanych materjalnie. Listopad.*) Czytamy *Płomyczek*: „Kupcie gruszki“. Wytwarza się sympatja dla małego rówieśnika, współpracownika matki. Powstają w umysłach skojarzenia, i gawęda toczy się o licznych tego rodzaju znanych Franusiach, (tak dzieci nazwały bohatera czytanego utworu), o sierotach, o bezdomnych, o bezrobotnych, słowem o ofiarach ludzkiej niedoli. W klasie poważny nastrój. Święty Mikołaj u was i u tamtych. Gwiazdka wasza i ich. — Chcielibyście wnieść im trochę radości? — Jedna odpowiedź! Tak sami od siebie? Czy potraficie? — „W zeszłym roku urządziliśmy sami drzewko dla biednego chłopczyka“. To fakt, przypomniany z oddziału I.

*) Rękopis otrzymaliśmy na początku roku bieżącego, treść odnosi się do ubiegłego roku. Red.

„Dużo biednych dzieci czeka na waszą pomoc. Niczego wam nie brakuje, rodzice wasi dbają o wszystko, co potrzebne i przyjemne dla was. Tamtym dokuczają głód, chłód i nędza. Rodzice wasi często pomagają też i tym biednym. Czy wy zrobilibyście co dla nich?" — Projekty ze strony dzieci. *J:* „Mam buciki." „Może mamusia nie pozwoli dać?" „One są za ciasne, nie mam młodszej siostrzyczki ani braciszka". *Z:* „Mam loteryjkę." „Może potrzebna?" „Nie, ja się już nią nie bawię, mam inne zabawki". Dobrze, sami upatrzcie, co już nikomu niepotrzebne w domu, dowiedzcie się o tem jeszcze od mamusi, a gdy to rzecz zbyteczna, poproście o nią serdecznie, żeby ją można ofiarować dla biednego dziecka." Zapadło postanowienie „upatrywania" w domu takiej rzeczy, a nie wypraszanie, aby mamusia dała coś dla biednych. Zaakcentowałam silnie życzenie tego „upatrzenia", żeby nie narazić dzieci na prowokację ewentualnej irytacji rodziców, gdyż to minęłoby się z moim celem pedagogicznym.

W ciągu licznych jeszcze dni do św. Mikołaja nadchodziły relacje. *X:* Ja upatrzyłam to. *Y:* Ja upatrzyłem tamto. — Zbadanie, czy rzecz potrzebna, polecenie serdecznego porozumienia się z mamusią i ewentualne przyniesienie podarku do szkoły.

Napływały paczki. Do dnia 6 grudnia napłynęło ich 21. 7 grudnia ruszyliśmy z pakunkami do sierocińca im. Marszałka Józefa Piłsudskiego. Tu zetknęli się mali ofiarodawcy osobiście z taką samą grupą (30) rówieśników. Poznali ich środowisko, ich jedną tylko mateczkę, na taką dużą ilość dzieci.

Następnego dnia toczyła się rozmowa na temat, co to za dzieci, kto je utrzymuje, dlaczego sierociniec nazywa się im. Marszałka Józefa Piłsudskiego. Powstała refleksja, że to dobre serca ludzi potrafią żywić, odziewać, wychowywać obce dzieci, za pieniądze, z trudem zbierane wśród miłosiernych. Cieszyły się, że te dzieci znalazły się wśród takich dobrych warunków zamiast zginąć gdzie w nędzy.

Ale już wkrótce g w i a z d k a. *S:* „Proszę pani, a co zrobimy na gwiazdkę?" *J:* „Zróbmy sami ozdoby, tak jak tamtego roku." *B:* „Czy damy drzewko tym sierotkom w sierocińcu?" *H:* „Są jeszcze biedniejsze od tych." Po rozmowie na nowy temat postanowiliśmy dać drzewko takiej biedocie, o jakiej dzieci wspominały. Omawiamy p r z y g o t o w a n i e o z d ó b: czas, materjał, ilość. Umiemy robić: bombonierki, pajace, łańcuchy, umiemy złocić. Jaki na to materjał? Pudełka od zapałek, łupki z orzechów, poza tem papiery, bibułka, pozłótka, klej z zapasów potrzebnych do robót szkolnych. „Ile będzie bombonierek, gdy każde zrobi 1?" „30". „Ile szyszek, gdy każde pozłoci 1?" „30". „Ile pajaców, gdy każde zrobi 1?" „30". „Ile będzie tych ozdób wszystkich?" „90". „Ile na to potrzeba czasu?" „2 godziny".

Poświęciliśmy na to 3 godziny, by wzbogacić różnorodność ozdób przez zrobienie łańcuchów itp. Przekonaliśmy się, że krótki czas, niewiele pracy, mały koszt przy wspólnem działaniu, a efekt porozwieszanych na stojakach ozdób duży. Widok ten pobudza indywidualny asumpt. Z radością codzień któreś wzbogacało zasób przez przyniesienie bądźto czekoladek, bądź pierników, bądź ciastek itp. Jeszcze choinka i światło. Dzieci choinki dostarczyć nie mogły, ale koszt też nieduży. Gdy 1 zł rozdzieliliśmy na 30 dzieci, wypadło zaledwie po kilka groszy, a 1 świeczkę, 1 świecznik bez uszczerbku z chęcią ofiarowały ze swoich zasobów. „Co będzie pod choinką?" Podawały zbyt kosztowne propozycje. Radzę: „Wybierzemy biedne dzieci, które może i strucli na święta mieć nie będą, może upieklibyśmy bułkę?" W szkolnej kuchni pracowaliśmy już kilkakrotnie w związku z ośrodkiem zainteresowania: „Nie chcę być głodny".

„Czego potrzeba na upieczenie bułki?" Dzieci: „Mąki, mleka, drożdży, jaj, cukru, masła, soli." *B:* „Ile przynieść?" „Jedną szklaneczkę mąki, kieliszek mączki cukrowej, łyżeczkę kawową masła." Zamiast tego czworo dzieci przyniesie po jednem jajku, czworo po szklance mleka, czworo po 1 dkg drożdży, ktoś łyżeczkę soli. Śmiesznie małą wydawała się im ta składka. Wyraziłam życzenie, aby ściśle trzymały się tej poleconej ilości i nie przynosiły więcej z powodu pobudek wyżej wymienionych. Zeszliśmy się w dzień ruskiego święta, wolnego od nauki, na sporządzanie pieczywa. Organizacja pracy i kierownictwo były w ścisłym związku z naszą metodą uczenia się. Po skomasowaniu przyniesionego materjału, spisaniu rejestru ingredjencyj i naczyń na tablicy, przystąpiliśmy do czynności zamieszania ciasta. W miarę możliwości każdy wykonał jakąś czynność: sianie mąki, bicie jajek, rozpuszczanie drożdży itp. Dało to impuls do radosnej wrzawy, a „pani" w fartuchu i białej chustce na głowie niemało rozweseliła. Ciasto zamieszane — rośnie. Cóż będziemy robili?

Hojne rączki mateczek podwoiły zapowiedziane porcje wiktuałów dzieci. „Co zrobimy z resztą?" „Upieczemy kruchy placek." $^1/_4$ kg mąki, 3 żółtka, 10 dkg masła, 6 dkg cukru — oto łatwy i tani przepis, wedle którego zważyliśmy wszystko i sporządzili placek. Teraz wymarsz do kuchni. Placek się piecze, a ciasto rośnie. W kuchni były nasze suszone jabłka, które zapobiegliwie na zapas zimowy przygotowaliśmy w jesieni. Już dzieci nie chciały kompotu z tego suszu, tylko przeznaczyły go pod choinkę. W 20 minut placek był upieczony, a wyrośnięte ciasto można było wyłożyć na blachę. Funkcję dopilnowania upieczenia bułki powierzyły już ze spokojem „pani", widząc efekt kucharskiej sztuki w postaci udałego placka, a same poszły do domu.

Przedostatnia czynność naszych zamierzeń, to przystrojenie choinki. 30 par ochoczych rąk momentalnie wywiązały się z radosnej czynności, uzupełniając przygotowanie podłożeniem podarków. Jeszcze reszta przyniesionej mąki 2 kg, cukru $^{1}/_{2}$ kg, placek, bułka i podarki nadprogramowe ochotników w postaci strucelek domowych, zabawek i przenoszonej odzieży. Dzieci, które podarków nie przyniosły do sierocińca, były teraz pierwsze, chcąc powetować poprzednie zaniedbanie.

Kto przyjdzie po to? Jakie dzieci? Oto, aby nie dokonać pomyłki w wyborze istotnej nędzy, zwróciliśmy się do Towarzystwa św. Wincentego à Paulo, by poleciło nam rodzinę o wielu dzieciach. O to nietrudno. W baraku dla bezdomnych była rodzina, złożona z bezrobotnych rodziców i 9 dzieci. Ostatni akt naszych usiłowań:

Wieczorną porą w sali rekreacyjnej stoi choinka w świetle świeczek i ogni sztucznych. Dzieci szkolne wprowadzają czworo, ze wspomnianej dziewiątki przybyłych na uroczystość dzieci, z których najmłodsze 4 lata liczyło. — Nieśmiałe maleństwa stanęły przed tym symbolem miłości, wypatrując oczy na cacka, wiszące ku ich rozweseleniu. Tymczasem te rączęta, które przygotowały choinkę, otoczyły kołem swoje dalsze „rodzeństwo", śpiewając: *Wśród nocnej ciszy.* Gdy przebrzmiała kolenda, wystąpiła jedna mała mówczyni i tak od serca powiedziała:

„Kochane dzieci! Przygotowaliśmy dla was choinkę, aby was rozweselić, upiekliśmy pieczywko, przynieśliśmy drobiazgi, na które nas było stać i prosimy bardzo przyjmijcie to od nas. Życzymy wam również, aby mały Jezusek tak pobłogosławił, aby w przyszłym roku niczego wam nie brakło. A teraz wejdźcie do naszego koła i śpiewajcie razem z nami kolendy". I popłynęły z piersi dziecięcych fale pieśni miłości i pokoju.

— — — — — — — — — — — — — — —

Inicjatywa wzeszła na gruncie lekcji szkolnej. Dzieci dzieciom. Współdziałanie i pomoc materjalna. Nastawienie w kierunku altruistycznym dzieci, tkwiących dotąd silnie w sferze egoizmu sprzyjających warunków dziecięctwa. Wkońcu jeszcze szczegół: Rozmowa z matką *L...i.* „*L...a* wyraziła życzenie, że chciałaby zanieść coś do sierocińca. Chciałam dać jakąś jej sukieneczkę, ale *L.* prosiła mię, żeby nie dawać nic z jej rzeczy, bo ona bardzo jest do nich przywiązana i nie chce się z niczem rozstawać. — Schowaj jakąś sukienkę mamusiu, żebym o niej zapomniała i daj tak, abym nie widziała". *L.* jest jedynaczką zamożnych rodziców, otoczona dobrobytem. Rozmowa ta jest ilustracją faktu, że przedrzeć grubą skorupę egoizmu, to rzecz trudna, że łatwiej poruszyć serce, niż rękę i że wytwarzanie wartości emocjalnych jest często trudniejsze od wytwarzania wartości intelektualnych.

Przemyśl (woj. lwowskie). Ludwika Kiełtyczyna.

Z ZAGRANICZNYCH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH.

1. Pedagogiczna podróż dookoła świata. — 2. Drukarnia w szkole. — 3. Organizacja międzynarodowej korespondencji uczniowskiej. — 4. Szkoły w Kampanji. — 5. Wychowanie a współczesność.

Leży przede mną czasopismo, poświęcone międzynarodowym zagadnieniom wychowawczym. Tytuł: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wydawcą jest firma J. P. Bachem w Kolonji. Cztery zeszyty rocznika 1932/33 zawierają na 663 stronicach bogactwo wiadomości pedagogicznych ze świata, podanych w trzech językach: niemieckim, francuskim i angielskim. Artykuły zamieszczane są w języku danego autora, uzupełnione krótkiem streszczeniem w dwu innych językach. Redaktorem jest dr. Paweł Monroe z Nowego Jorku i dr. Schneider z Kolonji.

W obszernym tomie znaleźć można interesujące tematy. Dużo miejsca poświęcono rozprawom, oświetlającym szkolnictwo w różnych państwach, np. we Włoszech, Kalifornji, Czechosłowacji, Niemczech, Meksyku, Turcji, Stanach Zjednoczonych, na Węgrzech. Interesujące są rozprawy o konieczności rewizji podręczników szkolnych, o wychowaniu i teraźniejszości, o wychowywaniu młodzieży przez państwo (w Austrji). Z całego tego tomu wybieram kilka wiadomości i podaję je w streszczeniu. Szkoda, że w tomie tym niema wiadomości o szkolnictwie polskiem. Może znajdzie się co w zeszytach następnych? Bo przecież obecna wielka reforma winna stać się tematem rozpraw właśnie przedewszystkiem w takich czasopismach międzynarodowych.

1. Pedagogiczna podróż dookoła świata.

W roku 1931 udał się w podróż dookoła świata znany pedagog amerykański dr. C. Washburne. Odwiedził następujące kraje: Japonję, Mandżurję, Chiny, Indje, Irak, Syrję, Egipt, Turcję, Rosję, Polskę, Niemcy, Austrję, Francję i Anglję. Uczonemu chodziło o zapoznanie się z celami i kierunkiem wychowania w danym kraju. W tej myśli stawiał pewnym wybranym osobom pytania na temat tych zagadnień. Pytania te wraz ze streszczonemi odpowiedziami są zamieszczone w zesz. II wymienionego czasopisma. Aktualne i interesujące jest np. pytanie drugie: „Czy wychowanie ma być tak bardzo związane z interesami państwa, że gdy żądania tegoż są sprzeczne z sumieniem jednostki, mimo to człowiek podporządkowuje się państwu? Czy też w wypadku konfliktu daje posłuch swemu indywidualnemu sumieniu?" — Odpowiedź była różna w różnych państwach. Tak np. w Japonji i w Rosji odpowiedziano potwierdzająco na pytanie pierwsze, w Anglji na drugie. Niezmiernie charakterystyczne jest to, że w krajach, które znajdowały się lub znajdują się jeszcze w niewoli, np. Polska, Arabja, Indje, Turcja — odzywały się często głosy przeciw indywidualizmowi a za oddaniem pierwszeństwa woli państwa. Jedynie Gandhi opowiedział się za wyższością ludzkiego sumienia.

Inne pytanie dotyczyło nauczania historji: „Czy nauczanie historji ma być objektywne do ostatecznych możliwości, czy też przez odpowiedni dobór materjału i stosowną interpretację ma rozwijać określoną postawę narodu?" Japończyk i Rosjanin zajmują stanowisko drugie, natomiast Anglicy i Francuzi są zwolennikami daleko idącej objektywizacji. Zupełna objektywizacja wydaje się im niemożliwa. O stanowisku Polaków artykuł nie wspomina.

2. Drukarnia w szkole.

Z artykułu C. Freinet'a dowiadujemy się, że w 300 francuskich szkołach powszechnych stosuje się z pożytkiem nową metode pracy, polegającą na użyciu szkolnej drukarni. Cena takiej drukarni wynosi tylko 400—500 franków francuskich. Uczniowie sami drukują swe prace i wymieniają je następnie z innemi szkołami. System ten sprawia, że uczniowie bardzo chętnie i samo-

rzutnie piszą wypracowania, z których najlepsze drukuje się w pisemku szkolnem. Twórcą tej metody jest autor artykułu, Celestyn Freinet z St. Paul. W Polsce metoda ta jest znana od dość dawna. Pierwszą zdaje się wiadomość o niej podał J. Woźnicki w *Pracy Szkolnej* z roku 1927, str. 295. Wówczas stosowano drukarnie tylko w 24 szkołach francuskich, w r. 1932 już w 300. Swiadczy to zatem o pewnym rozwoju.

3. Organizacja międzynarodowej korespondencji uczniowskiej. Korespondencję taką zapoczątkował Francuz Mielle wespół z Niemcem Hartmannem i Anglikiem Steadem przed wojną światową. Organizację, liczącą dziesiątki tysięcy członków, rozbiła wojna światowa. Ale już w r. 1919 rozpoczęła się na nowo wymiana korespondencji między Francją a Ameryką. W r. 1929 zebrali się w Paryżu przedstawiciele ważniejszych biur korespondencji międzynarodowej i ustalili, że grupowe korespondencje będą prowadziły koła młodzieży Czerwonego Krzyża, jednostkowe zaś specjalne biura. Korespondencje, załatwiane za pośrednictwem Czerw. Krzyża rozwijają się stale. Młodzież wysyła listy, albumy, rysunki, obrazy, znaczki pocztowe, zasuszone kwiaty, prace ręczne. Tak np. z Norwegji wysłano zbiory o sportach zimowych, ze Stanów Zjednoczonych o mechanizacji gospodarstwa domowego. Dokładne dane o tym rodzaju korespondencji znajdują się w artykule W. Violi z Wiednia.

W Polsce korespondencja jednostkowa między uczniami nie jest zdaje się ujęta w ramy organizacji, natomiast korespondencję zbiorową załatwia P. C. K. Informuje o tem czasopismo *Czyn Młodzieży*. Ten rodzaj korespondencji jest jedynie możliwy w szkołach powszechnych, gdyż jednostkowa wymaga znajomości języków obcych.

4. Szkoły w Kampanji.

„Stosunki przedhistoryczne dokoła Rzymu". -- Tak określił położenie ludu wiejskiego w Kampanji Giovanni Cena, twórca szkół ludowych w tej części Włoch. Ludność Kampanji znała do ostatnich czasów tylko dwa zawody: pasterzy i rolników. Mieszkała w odymionych chatach, pracowała dla „panów" za kilka lirów miesięcznie. Malarja grasowała stale. Cena założył w tej opuszczonej krainie pierwszą szkołę ludową w r. 1905. Rozwój tych szkół był wspaniały: w r. 1922/23 było ich już 760 dla dorosłych i 491 dla dzieci.

Praca w tych szkołach była niezmiernie trudna: dać tym ludziom pojęcie prowincji, w której żyli, było to zadanie wielkie; doprowadzić do zrozumienia pojęcia Italji — problem trudny do rozwiązania, o doprowadzeniu zaś do zrozumienia pojęcia innych narodów mowy być nie mogło. A jednak to, co w przeciągu krótkiego czasu zrobiono, nazwać można wielką reformą. „Stosunki przedhistoryczne" zniknęły z pod Rzymu, a Włochy faszystowskie prowadzą pracę dalej z wielkim nakładem energji i pieniędzy.

Streszczony wyżej artykuł, zamieszczony w zesz. II, napisał Werner Peiser z Rzymu.

5. Wychowanie a współczesność.

Współczesny kryzys form gospodarczych prowadzi do tego, że miljony ludzi nie mają pracy, co w konsekwencji przyczynia się do rozbicia rodziny i upadku moralności. W związku z tem rozgrywa się walka między różnemi światopoglądami. W poszczególnych krajach walka między partjami jest silniejsza, niż dążenie do wyrównania różnic i wzmocnienia siły państwa. Jak wobec takich chaotycznych stosunków wymagać, by młodzież przez zapoznanie się z współczesnością nabrała energji do budowania lepszej przyszłości?

Pytanie takie stawia w zesz. III Robert Ulich, mając na uwadze przedewszystkiem stosunki niemieckie. Zagadnienie jest jednak tak aktualne i u nas, że warto posłuchać, jaką odpowiedź daje autor niemiecki. Więc

Kto wiele daje — wielu daje

oto hasło „Przyj. Szk.“

na nowy rok wydawniczy

XIII 1934

Nie ograniczenie treści

do kilku praktycznych wskazówek celem zaspokojenia najniezbędniejszych potrzeb nauczyciela pod względem metodycznym

jest nakazem chwili,

lecz raczej podawanie — jak dotąd w krótkich 14-dniowych odstępach —

dużo różnorodnej treści,

aby poruszyć możliwie wszystkie zagadnienia i tematy, jakie mogą lub powinny zainteresować nauczyciela szkoły powszechnej,

bo tylko wtedy czasopismo

nasze odpowiadać może swoim zamierzeniom, wynikającym z obranej przed 12 laty nazwy, to znaczy

może być:

Przyjacielem szkoły

i przyjacielem nauczyciela

* * *

W nowym roku wydawniczym 1934

1000 stron tekstu

20 zeszytów trzyarkuszowych (po 48 stron) — 960 stron, dalszy ciąg *Leksykonu Pedagogicznego*: około 80 stron, prócz tego: *Kalendarz Pedagogiczny* (w sierpniu) i okładka artystyczna do oprawy rocznika (w grudniu)

przy miesięcznej prenumeracie

zł 1,50.

Zapraszamy do odnowienia prenumeraty.

Poznań, w grudniu 1933.

Red. i Adm. „Przyjaciela Szkoły“.

Książka, to zawsze najlepszy podarek gwiazdkowy!

Szan. Abonenci zechcą zamówienia łaskawie skierowywać do **Księgarni Wysyłkowej „Przyjaciela Szkoły"**, która może dostarczyć wszystkich potrzebnych książek, map, zeszytów, a w szczególności tych, o których wspomina się w niniejszym zeszycie.

Najprostszy sposób: przekazać odrazu należność wraz z odpowiednią kwotą na portorjum zapomocą blank. nadaw. P. K. O. na nasze konto 202 920, zaznaczając na środkowym odcinku dokładny adres, a na odwrotnej stronie tytuł życzonej książki.

Niema równego książce czarodzieja na świecie!

przedewszystkiem uzdolnienie do tworzenia nowej kultury posiądzie młodzież wtedy, gdy pozwolimy jej dojrzewać w odwiecznych wartościach wszystkich prawdziwych kultur tak długo, jak to jest możliwe. Dopiero gdy osobowość młodzieży dojrzała w stopniu dostatecznym, można ją wprowadzić w zagadnienie walki nowej kultury z kulturą starą. Trzeba tu jednak pamiętać, że „wszystkie drogi do nowej kultury prowadzą nie przez gadulstwo i krzykactwo, lecz przez czyn i wykonywanie codziennych zadań życia".

Artykuł ten, streszczony tu zresztą bardzo krótko, może nas zainteresować szczególnie dlatego, że sami żyjemy w okresie przebudowy, w okresie walki o nową kulturę. Tylko wytężona praca całego społeczeństwa może doprowadzić do zdobycia nowych, trwałych wartości. Słowa Sławomira Czerwińskiego o deklamacji i czynie muszą być wskazówką na dzisiaj i na przyszłość. St. N.

O KILKU KSIĄŻKACH NIEMIECKICH.

Raz po raz otrzymujemy od niemieckich firm wydawniczych egzemplarze recenzyjne nowych książek, które — jak sądzą wydawcy — mogłyby zainteresować także polskiego nauczyciela.

Poniżej podajemy ocenę trzech tomów bibljoteki naukowej Krönera, komunikat firmy R. Oldenbourg o swej na Międzynarodowy Zjazd Historyków w Warszawie wydanej książce *Niemcy i Polska* — przyczem nadmieniamy, że dzieło to spotkało się z poważnemi zastrzeżeniami ze strony polskich historyków — oraz wzmianki o kilku nowościach Herdera i Brockhausa. Red.

Wörterbuch der Antike mit Berücksichtigung ihres Fortwirkens. In Verbindung mit Ernst Bux und Wilhelm Schöne verfasst von Hans Lamer. Alfred Kröner Verlag, Leipzig. Str. XI + 784. Kröners Taschenausgabe, Band 96. Cena w opr. M. 5,80.

Ponieważ narody europejskie nowożytne wytworzyły swoją kulturę i cywilizację w znacznej mierze na podstawie tego wszystkiego, co pod tym względem zdziałały narody starożytne, zwłaszcza Grecy i Rzymianie, więc dzisiejszy Europejczyk, jeśli chce być należycie wykształconym, musi znać ową podstawę przynajmniej w pewnym zakresie, w jakim ona się przejawiła i wciąż jeszcze się przejawia, mianowicie na polu filozofji i rozmaitych nauk ścisłych, przyrodniczych i matematycznych, na polu religji i mitologji, w dziedzinie literatury pięknej i sztuki, prawa, polityki i ekonomji, wojskowości i techniki, oraz w obyczajach i zwyczajach w życiu publicznem i prywatnem. Przeto, aby uczynić zadość temu wymaganiu ogólnego wykształcenia, powstało to dzieło słownikowe, które daje czytelnikowi przebiegowy pogląd na całokształt wpływów kultury i cywilizacji starożytnej, albowiem przy każdem słowie, wyrażeniu, zwrocie, powiedzeniu lub przysłowiu obcego, starożytnego pochodzenia podane są odnośne zmiany językowe i znaczeniowe, jakie w niem zaszły, a przez takie traktowanie materjału osobliwy ten słownik otwiera codzienny przystęp do świata starożytnego i przeciąga między nim a światem nowoczesnym barwne wstęgi, które łączą odległą przeszłość z bezpośrednią teraźniejszością i uczą czytelnika poznawać i rozumieć, widzieć i odczuwać starożytność w nowoczesności, a nowoczesność w starożytności. Wielką użyteczność tak pomyślanego słownika zmniejsza bardzo w tym wypadku okoliczność, iż ograniczono go tylko do wszelakiej niemieckości i niemczyzny, co było zapewne konieczne ze względu na stosowną objętość „kieszonkowego" dzieła i przystępną jego cenę. Mimo drobiazgowej dokładności, jaką w swoich pracach odznaczają się Niemcy, trafiają się w tym doskonałym słowniku jednak niektóre zagadkowe braki, mianowicie brak w nim wyrazów takich, jak *Didaktik*, *Gymnastik*, *Pädagogik*; *vale* (bądź zdrów!), *invalidus* (inwalida), *servus* (sługa, jako powitanie, używane

przez studentów), *servire, nuntius* (nuncjusz papieski), *anima, (animus)*, (animizm); przy wyrazie *Legat* pominięto istnienie legatów papieskich; przy imieniu *Ganymedes* brak wzmianki o sławnym obrazie Rembrandta; przy nazwisku *Herondas* mogły być wymienione tytuły utworów, o których jest wzmianka, przy wyrazach *Civilisation und Kultur* brak wyprowadzenia ich i objaśnienia na podstawie pierwotnego, rdzennego znaczenia wyrazów łacińskich, od których one pochodzą; podobnież przy wyrazie *Religion* nie podano pierwotnego znaczenia wyrazu. W wydaniu następnem, które prawdopodobnie wnet okaże się potrzebne, będzie można poczynić dopełnienia i poprawki, jakie gruntowna krytyka fachowa uzna za konieczne. Dr. F.

Ernst v. Aster: *Geschichte der Philosophie.* Alfred Kröner Verlag. Leipzig. Str. XXIII+419. (Kröners Taschenausgabe, Band 108). Cena w opr. M. 3,50.

Pełna kultura duchowa wymaga także znajomości dziejów myśli ludzkiej w jej dociekaniach do istoty i źródeł wszelakiej rzeczywistości, zewnętrznej i wewnętrznej, w jej badaniach kryterjów prawdy, dobra i piękna, w jej dążeniach do wykrycia ostatecznych przyczyn i celów oraz w jej wysiłkach do wszechstronnego obrobienia — w formie najbardziej oderwanych pojęć — najgłębszych i najogólniejszych zagadnień, jakie stoją przed umysłem człowieka wobec świata, życia i niego samego. Utorować więc drogę każdemu do poznania tych dziejów stało się widocznie zadaniem autora tej historji filozofji, która — jeśli godzi się sądzić o całości na podstawie kilku pierwszych rozdziałów — jest doskonale napisanym podręcznikiem przez wybornego znawcę przedmiotu, jakim okazuje się tutaj autor, zwyczajny profesor filozofji w Giessen. Uczynił on w swojem dziele trudną dziedzinę wiedzy zdumiewająco przystępną przez bardzo treściwe podanie olbrzymiego materjału i bardzo jasne wyłożenie nawet myślicieli czy to najbardziej subtelnych, czy też najbardziej zawiłych. Czytelnik polski odczuje w tym podręczniku brak wiadomości o naszych filozofach, ale przez obcych dziejopisów bywają oni zwykle pomijani, jako, że nie zbudowali ani oryginalnych systemów, ani nie wymyślili swoistych metod, a pisarz niemiecki chciał dać miejsce przedewszystkiem więcej lub mniej wybitnym myślicielom niemieckim, zwłaszcza z doby ostatniej. W tym podręczniku, który zaczyna się przedwiekową filozofją hinduską i chińską a kończy teraźniejszą filozofją niemiecką, młodzież studjująca lub samoucy znajdą cztery arcyprzydatne dodatki: wstęp, wprowadzający czytelnika w pojęcie i dzieje filozofji, wykaz dzieł, jakiemi studjujący ma się posługiwać, poradnik, jak studjować filozofję, i wykaz chronologiczny, który daje łatwy przegląd dat, nazwisk autorów, tytułów dzieł, systemów i doktryn. — Szkoda, że tę książkę wydrukowano gotykiem, który przez swoje wykrętasy psuje oczy i utrudnia czytanie. Dr. F.

Friedrich Bülow: *Volkswirtschaftslehre.* Einführung in das wirtschaftliche Denken. Alfred Kröner Verlag. Leipzig. Str. XI+615. (Kröners Taschenausgabe, Band 81.) Cena w opr. M. 4,—.

Zagadnienia i sprawy gospodarcze wysuwają się coraz silniej naprzód, jako kwestja bytu państw i narodów, gdy dziesiątki i setki tysięcy, nie mając zarobkowej pracy, stają się coraz większym ciężarem skarbu, z którego więcej wypływa, niż weń wpływa, — gdy budżety i bilanse wykazują ciągle deficyty, a mnogie rzesze żyją tylko „z ręki do ust“ w stałem niezadowoleniu. Republikanizm zaś i demokratyzm, czyniąc każdego pełnoprawnym obywatelem państwa, wciąga go w zakres tych spraw i zagadnień i kładzie na niego większe lub mniejsze brzemię odpowiedzialności za byt i dobrobyt państwa bądź w roli wytwórcy czy spożywcy, bądź w charakterze pracodawcy lub pracobiorcy, bądź jako wierzyciela czy dłużnika, bądź we wzajemnym stosunku sprzedawcy lub nabywcy a przedewszystkiem w charakterze więcej albo też mniej obciążonego płatnika, powołanego do świadczeń ponad możność i w miarę moż-

ności albo też i poniżej tejże. Stąd wynika konieczność powszechnego oświecenia w sprawach gospodarczych, jako ściśle związanych z zadaniami i obowiązkami, z dolą lub niedolą wszystkich obywateli społem i każdego zosobna. Przeto z chęci zadośćuczynienia tej konieczności, odczuwanej w Niemczech coraz żywiej, powstała ta wyżej wymieniona książka, której celem jest wdrożyć czytelników do rzetelnego gospodarczego myślenia, a przez to dać im pod tym względem należyte wychowanie obywatelsko-państwowe. Według słów prospektu daje ona pierwsze „objektywne przedstawienie dzisiejszego stanu nauki o gospodarce narodowej, oraz pierwsze objektywne szkolenie w myśleniu gospodarczem", co staje się potrzebą może jeszcze bardziej palącą u nas, gdzie wszyscy tyle cierpimy i tyle błądzimy wskutek ignorancji i braku poczucia rzeczywistości, oraz z powodu nieumiejętności przewidywania właśnie w sprawach gospodarczych. To nowe dzieło, które bardzoby się przydało w dobrym polskim przekładzie, obejmuje trzy zasadnicze części: historyczną, systematyczną i teoretyczną (teorje gospodarki narodowej), przyczem do każdego rozdziału dodana jest literatura odpowiednia, a poradnik, jak studjować naukę o gospodarce narodowej, czyni ten podręcznik jeszcze bardziej użytecznym. Orjentowanie się w treści ułatwia dokładny wykaz rzeczy i nazwisk.

Pod względem szaty wydawniczej: papieru, druku, oprawy płóciennej, miłego koloru okładki i poręcznego formatu książki te, wydawane przez pomysłową i żywotną firmą Kröner, przedstawiają się wzorowo. Dr. F.

Deutschland und Polen. Beiträge zu ihren geschichtlichen Beziehungen. Herausgegeben von Albert Brackmann. Str. 279, 17 tabl. z ryc., 8 map. Nakładem księg. R. Oldenbourg, Monachjum i Berlin. Cena w opr. M. 6,—.

Niemieccy historycy, którzy w tej książce zabierają głos w sprawie historycznych stosunków między Polską a Niemcami, podjęli się próby skierowania rozważań historycznych na inne tory niż te, któremi one biegły przeważnie ostatniemi laty. Większa część dzieł, które w tej kwestji napisano, dostarczała dowodu, że istotne poznanie wydarzeń historycznych się paczy i prawdy historyczne się fałszuje, jeśli problem ujęty jest przedewszystkiem z punktu widzenia politycznego, t. zn., że uwydatniają się zapatrywania na polityczne sprawy chwili bieżącej.

Autorzy dzieła nie wychodzą z faktu rozbieżności obu narodów, ani też z ich możliwości na przyszłość, lecz za podstawę biorą sytuację, że oba narody żyją już przeszło tysiąc lat na szczupłej stosunkowo przestrzeni, ścierają się wciąż politycznie i kulturalnie. Brak naturalnych granic, wzajemne przenikanie obu narodowości pod względem etnicznym nie pozwala na to, ażeby przeszczepiać bez wszystkiego zachodnio-europejskie pojęcia narodowej przynależności na wschodnią część Europy. Z tym faktem muszą się liczyć tak Polacy jak i Niemcy i badania historyczne powinny być wprzągnięte do służby porozumienia się wzajemnego na licznych ważnych odcinkach politycznych i kulturalnych, bo inaczej to historję się tylko nadużywa do siania przeciwieństw i zaostrzania namiętności.

W książce tej unikano starannie wszelkich sądów publicystyki w związku z wydarzeniami dziejowemi, gdyż historyk nie jest ani sędzią przeszłości, ani też prawodawcą na przyszłe dzieje i czasy, lecz sługą prawdy, którą zobowiązany jest głosić dla dobra swego narodu, jak również i dla dobra swych sąsiadów, z któremi kulturą i przestrzenią ściśle jest złączony. Zadaniem historyków jest: błędy krytycznie wykazywać, jednostronność ujawniać i jej unikać, a przytem w myśl wielkiego niemieckiego historyka Leopolda Rankego zawsze mieć na oku ogólno-historyczny pogląd.

Autorzy milczą więc o tem, co oba narody obecnie dzieli i spodziewają się, że tak pojęta i przedstawiona przez nich historyczna przeszłość przyczyni się do lepszego rozpoznania i zrozumienia tego, czego im niedostaje. K. W.

Claus Schmauch: *Die Handsgasser.* Powieść. Herder, Freiburg im Breisgau. Str. IV+494. Cena w opr. M. 5,80.

Bohaterem tej książki jest nauczyciel Spangenberg. Okropność wielkiej wojny, przeżycia na froncie uszlachetniły go, nauczyły kochać bliźniego. Stara się wykonać przedewszystkiem nakaz miłości bliźniego. Przytem gubi się w różnych przygodach, w wątpliwościach, w pokuszeniach co do tych swoich „bliźnich" i co do siebie. Niezrozumiany, wyśmiewany nieraz, szuka wyrównania, koniecznego uzupełnienia swej samotności, szuka sprzymierzeńców w walce o rozumne, celowe współżycie i współdziałanie. Całą swoją silną i szlachetną duszę kładzie w swoją pracę nad młodzieżą, powierzoną jego pieczy, uczy ją głęboko pokochać ziemię rodzinną, trzymać się jej oburącz i uprawiać.

Aktualność książki polega na tem, że nauczyciel-bohater buduje od fundamentów, od dołu w przekonaniu, że radykalizacji i skomunizowaniu proletarjatu można tylko tamę położyć, jeśli mu damy dach nad głową, kawałek ziemi, odrobinę słońca i ciepła... radości życia rodzinnego. K. W.

Prestel Josef: *Geschichte des deutschen Jugendschrifttums.* (Handbuch der Jugendliteratur, 3 Teil.) Str. VI + 164. Herder, Freiburg im Breisgau, 1933. Cena w kart. M. 3,60.

Już dawno odczuwano potrzebę zwięzłego podręcznika i przewodnika w dziedzinie tak rozległej, jak literatura dla młodzieży. Obecnie ukazała się jako pierwszy tom część trzecia. Wkrótce ukaże się część pierwsza o problemach literatury dla młodzieży i część druga o nauczaniu literatury.

Dzieło dr. Prestla chce wyswobodzić literaturę dla ludu i młodzieży z więzów dydaktycznego materjalizmu i racjonalizmu, a przyczynić się do zrealizowania jej istotnego przeznaczenia; mianowicie udostępnić jej jednolitą ludową, obyczajową i religijną treść..., pielęgnować ją w formie doprawdy przystępnej dzieciom..., dostosować do życia narodowo uświadomionego ludu i wzbogacić współczesność niemiecką.

Autorowi chodziło przedewszystkiem o to, ażeby wydobyć najaw to, co jest jeszcze (tj. w niemieckiej literaturze) wartościowego w słowie, w pieśni i w obrazach, zgłębić objawy rozwoju i jego prawa i na tej podstawie dać pewne wskazówki co do zrozumienia teraźniejszości i trwałej budowy przyszłości. K. W.

Karl Ude: *Hier Quack.* Reporter mit den sieben Punkten. Herder, Freiburg im Breisgau. 1933. Str. 185. Cena w opr. M. 3,50.

Chcesz się uśmiać i zabawić, czytaj tę książkę. Wydrwi, wykpi i wyśmieje słabostki ludzkie, ale bez żółci, bez złośliwości — wprowadzi cię w życie, w jego objawy. Quak jest reporterem gazety mrówek. Współczesna technika i wiedza z całym swoim aparatem stoi na jego usługi. Kto ma młodą krew w żyłach, lubi wesołe przygody — choćby tylko w książce, przeczyta te „sprawozdania" z zainteresowaniem. (Dla chłopców 12—16-let.) K. W.

Adrian Jacobsen: *Die weisse Grenze.* Abenteuer eines alten Seebären rund um den Polarkreis. Z 33 ryc. i 4 mapami. F. A. Brockhaus, Leipzig. Str. 159. Cena M. 3,15.

Kapitan Jacobsen jeździ po świecie i poluje na — ludzi. Hagenbeck (znana w całym świecie firma, prowadząca na szeroką skalę handel zwierzętami egzotycznemi) potrzebuje autentycznych osobników z północy i południa do swych olbrzymich ogrodów zoologicznych i imprez cyrkowych, a kapitan Jacobsen ma ich dostarczyć dużo, jak najwięcej.

Książka opisuje, jak długi czas przebywał między Eskimosami w nieprzebytych polach lodowych Grenlandji i Alaski, a potem w dziewiczych lasach syberyjskich między nieznanemi szczepami koczowniczemi, jak na najwyższych niedostępnych szczytach gór północnej Norwegji uszedł cudem tylko śmierci, a na Sachalinie (tej rosyjskiej kolonji przestępców) przeszedł całe piekło utrapień i nędzy wszelakiej. K. W.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.